

КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

ПЕТРЕНКО Лариса Михайлівна

УДК 371.11

СИСТЕМА ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОГО
ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Спеціальність 13.00.01 – “Загальна педагогіка та історія педагогіки”

Дисертація на здобуття наукового
ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
Пікельна Валерія Семенівна,
доктор пед. наук, професор

Кривий Ріг – 2006

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ЕКСПЕРТНЕ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	16
1.1. Експертне оцінювання як вид педагогічної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу	16
1.2. Ретроспективний аналіз соціальної і педагогічної функцій експертизи	39
1.3. Суть і характерні ознаки стимулюючої функції експертизи результатів навчальної діяльності учнів	60
Висновки до першого розділу	74
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЗДІЙСНЕННЯ ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	77
2.1. Експертне оцінювання результатів навчальної діяльності учнів як складова контрольно-аналітичної функції керівника школи	77
2.2. Організаційні умови внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів	103
2.3. Педагогічні умови внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів	123
Висновки до другого розділу	139
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	142
3.1. Система внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів (модель системи та модель управління нею)	142
3.2. Критерії та технологія експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів	162
3.3. Організація дослідно-пошукової роботи та експериментальна перевірка ефективності запропонованої системи	184
Висновки до третього розділу	204
ВИСНОВКИ	205
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	213
ДОДАТКИ	

ВСТУП

З розвитком українського суспільства виникає низка соціально-педагогічних проблем, у т.ч. управління системою освіти. Знайдено певні шляхи їх розв'язання, серед яких пріоритетним є безперервне підвищення якості функціонування її складових.

Відомо, що в сучасній системі освіти в Україні відбувається реформування. У Законі України “Про загальну середню освіту” підкреслюється його обов'язковість як основна складова національної системи освіти, мета якої “... забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання...” [64, 1].

Важливий структурний компонент системи освіти – середні загальноосвітні навчальні заклади, до яких належить середня загальноосвітня школа I-III ступенів (I ступінь – початкова школа, II ступінь – основна школа, III ступінь – старша школа), результативність діяльності якої залежить від багатьох факторів. Серед них, як свідчать результати досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, найвагомішим є якість управління нею. У “Національній доктрині розвитку освіти” визначено першочергові завдання, системи управління закладами, а саме: “... налагодження високопрофесійного, аналітичного, інформаційного супроводу управлінських рішень, подолання розрізненості адміністративних даних” [112, 5]. Складність функціонування і розвитку школи спричинена значною кількістю підсистем, що утворюють систему управління й мають певну підпорядкованість у загальній управлінській ієрархії. Школа виступає в цій ієрархічній структурі як об'єкт і суб'єкт управління. Ефективність функціонування й розвитку школи залежить від кожної підструктури цілісної системи управління. Відповідно до теорії систем управління школою як соціально-педагогічною системою має свою структуру, адекватну меті й завданням її діяльності [14; 23; 32; 43; 57; 104; 116; 200].

Найвагомішою підсистемою (підструктурою) школи є навчально-виховний процес в основній школі (II ступінь), спрямований на забезпечення розвитку і становлення особистості учнів. Тому він потребує аналізу та оцінки.

Йдеться про оцінку не тільки результатів навчання, а й навчально-пізнавальної діяльності учнів, педагогічної діяльності вчителів, їхньої інтегрованої взаємодії, що дає змогу виявити динаміку навчальної компетентності, інтелектуального й психічного розвитку учнів. За цими показниками оцінюються і результати навчально-пізнавальної діяльності учнів, і результативність діяльності школи в цілому. При чому вони є найвагомішим критерієм її оцінювання.

Такий підхід дає керівникові школи достатній обсяг інформації щодо позитивної динаміки результатів її діяльності на основі поточного й підсумкового контролю знань, умінь і навичок учнів за результатами навчання у чверті або семестрі. Тому виникає потреба у створенні раціональної системи моніторингу та експертизи результатів навчальної діяльності учнів, упровадження експертних технологій, що дадуть можливість більш обґрунтовано й оперативно визначати динаміку інтелектуального розвитку школярів.

Одним із шляхів розв'язання окресленого вище аспекту проблеми є моделювання системи внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів з урахуванням специфіки типу школи та ступенів навчання. При розробці моделей експертизи результатів навчальної діяльності школярів слід орієнтуватися на прогресивні тенденції модернізації змісту освіти й соціального замовлення, на всебічно розвинену особистість, забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Експертизу результатів навчальної діяльності учнів здійснюють суб'єкти управління навчально-виховним процесом: директор, заступник директора з навчально-виховної, науково-методичної, виховної роботи, голови методичних об'єднань, завідувачі кафедр, учителі. І тому не викликає сумніву твердження, що в умовах перебудови школи зростає потреба освітянської галузі у висококваліфікованих управлінських кадрах [3; 76; 160; 185], здатних забезпечити якість освіти учнівської молоді та її експертизи.

У “Державній національній програмі “Освіта”: Україна XXI століття” визначено основні напрями щодо удосконалення діяльності загальних середніх

закладів та акцентується увага на необхідності “розробки науково обґрунтованих методик оцінки якості діяльності навчально-виховних закладів в цілому та кожного педагогічного працівника окремо...” [47, 26], навчально-пізнавальної діяльності учнів та її результативності.

Уходження України в сучасний європейський простір потребує цивілізованих перетворень у системі вітчизняної освіти, зокрема в її основній ланці – середній загальноосвітній школі. Поява нових державних і приватних типів шкіл (гімназій, ліцеїв, авторських шкіл, педагогічних комплексів, колегіумів та ін.) зумовила потребу у виявленні та обґрунтуванні педагогічних умов їх успішного функціонування і розвитку, упровадження нових підходів до організації навчально-виховного процесу та оцінювання його результативності [200]. Саме тому перед педагогічними колективами стоїть складне завдання щодо підвищення якості навчання учнів та об’єктивної експертизи його результативності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях досить часто зустрічається твердження відносно якісної підготовки учнів в елітарних загальноосвітніх закладах, можливості успішнішої реалізації в них особистісно орієнтованого підходу до навчання учнів. Водночас значні потенційні можливості закладені і в системах навчання та виховання учнів традиційних загальноосвітніх шкіл. У зв’язку з цим важливо досліджувати проблему оцінювання результативності їхньої діяльності, в т.ч. експертизи й технологій її здійснення. Проблема експертного оцінювання результатів навчання учнів не є новою; вона виступає як педагогічно значуща й актуальна складовою контрольно-аналітичної діяльності суб’єктів управління навчально-виховним процесом.

Дослідження цієї проблеми зумовлене низкою суперечностей у сучасній управлінській практиці, а саме:

- необхідність творчого розв’язання завдань внутрішньошкільного контролю як функції управління та недосконалі механізми його здійснення;

- потреба підвищення об'єктивності оцінювання результатів навчальної діяльності учнів та суб'єктивне використання методик і технологій внутрішньошкільного експертного оцінювання;

- вимоги до забезпечення якості результатів навчальної діяльності учнів середніх загальноосвітніх шкіл і недостатньо сформовані вміння вчителів щодо використання методик вивчення результатів навчання;

- потреби розвитку інтересів учнів до навчально-пізнавальної діяльності та недостатньо сформована мотивація до оволодіння знаннями, уміннями та навичками;

- упровадження більш гнучкої 12-бальної шкали оцінювання знань, умінь і навичок школярів та недостатній досвід учителів середніх загальноосвітніх шкіл щодо її раціонального використання;

- необхідність виявлення змін результатів навчальної діяльності учнів та недосконалість методик і технологій здійснення експертиз, які дали б змогу виявляти динаміку змін.

Проблемі експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів приділяли значну увагу вітчизняні й зарубіжні вчені Ш.Амонашвілі, Ю.Бабанський, С.Гончаренко, К. Інгенкамп, Т.Левченко, Н. Мочалова, В.Семиченко, М.Скаткін, А.Субетто, В.Сухомлинський та ін.

Оцінювання результатів навчальної діяльності школярів більшість вітчизняних учених (В.Бегей, Є.Березняк, В.Бондар, Л.Даниленко, М.Дарманський, Г.Єльнікова, Л.Калініна, Н.Островерхова, Л.Паращенко, В.Пікельна, М.Поташник, П.Шемер та ін.) розглядають як компонент цілісної системи управління загальноосвітніми школами.

Значну увагу деякі науковці (З.Береговський, Ю.Конаржевський, Н.Крупеніна та ін.) приділяли розробці управлінської функції “педагогічний аналіз” як теоретико-методологічної основи експертизи керівництва школою. Наукове і практичне значення для теми нашого дослідження мають праці з проблем контролю знань, умінь і навичок учнів загальноосвітніх шкіл, зокрема О.Ануфрієвої, Н. Шубіна, Г.Дмитренка, Т.Пінчук, Д.Румянцевої та ін.

Експертні системи оцінювання розробили такі учені, як Н.Акінфієва, Н.Балик, Ю.Гільбух, М.Крулехт, А.Підласий та ін. Проблеми оцінювання діяльності загальноосвітньої школи за кінцевими результатами, якістю навчання, динамікою розвитку школи, якістю підготовки випускників досліджували вчені А.Єрмола, К.Корсак, Л.Одерій, А.Севрук, В.Стельмашенко.

Останнім часом активізувалися дослідження педагогічного моніторингу як ефективного методу оцінювання результативності педагогічних процесів (В.Кальней, А.Кузнецов, А.Кукуєв, А.Майоров, П.Чепелєв, С.Шишов).

Деякі положення теорії і методики моделювання систем управління й управлінської діяльності розробили Л. Калініна, В.Мадзігон, В.Маслов, Н.Ничкало, Н.Островерхова, В.Пікельна, О.Савченко, О.Сухомлинська та ін.

Наукову цінність становлять праці зарубіжних дослідників з проблем оцінювання діяльності шкіл та діагностики результатів навчання учнів, а саме: М.Бранда та Г.Алексевич (Англія), Дж.Спіро (США), А.Урбанські та К.Халас (Польща), Риа Ван Хувейк (Нова Зеландія) та ін. Педагогічна значущість досліджень полягає в тому, що вони є підґрунтям для подальшого розвитку теорії експертного оцінювання результатів навчання учнів шкіл. Незважаючи на певний рівень розробленості та обґрунтування теорії експертного оцінювання, становлення її як галузі педагогічної науки тільки розпочинається.

Слід зазначити, що в практичному плані управлінські кадри не готуються до здійснення експертного оцінювання освітніх процесів і їх результативності в системі вищої та післядипломної освіти. Фактично вони не забезпечені методичними посібниками, рекомендаціями щодо методик і технологій здійснення педагогічного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів.

Такий стан справ не дає змоги успішно використовувати методики й технології для оперативного оцінювання якості знань, умінь і навичок учнів протягом навчального року. Як наслідок керівники шкіл і вчителі недостатньо кваліфіковано здійснюють експертизу динаміки результатів навчальної діяльності школярів.

Таким чином, об'єктивна потреба в діагностичних методиках і технологіях здійснення педагогічної експертизи результатів навчальної діяльності учнів та недостатня теоретична і практична розробленість даної проблеми зумовили вибір теми дослідження “Система внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Обрана тема дослідження є складовою наукової роботи Криворізького державного педагогічного університету за напрямом “Теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя до творчої діяльності”, включеної на конкурсній основі до плану найважливіших досліджень Міністерства освіти і науки України (№ 2-96), кафедри педагогіки і методики трудового навчання за напрямом “Організація навчально-виховного процесу у сучасній загальноосвітній школі на засадах особистісно орієнтованого підходу” (затверджена на засіданні ради університету від 13.11.1997 р., протокол № 4). Тема дисертації затверджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 10 від 24.12.2002 р.).

Об'єкт дослідження: аналіз та оцінювання результатів навчальної діяльності учнів школи.

Предмет дослідження: експертиза результативності навчальної діяльності учнів основної школи.

Мета дослідження полягає в розробці й теоретичному обґрунтуванні системи внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи та її експериментальній перевірці.

Загальна гіпотеза дослідження: система внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи буде ефективною, якщо:

визначити суть експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів як складової контрольно-аналітичної функції керівника школи;

обґрунтувати зміст цілеспрямованої підготовки суб'єктів управління навчально-виховним процесом до здійснення експертного оцінювання результатів навчання школярів;

виявити суть, відмінності й характерні ознаки функцій експертного оцінювання, їх закономірності й застосувати в практиці діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу;

визначити й теоретично обґрунтувати показники та оцінні параметри експертного оцінювання результатів навчальної діяльності школярів;

реалізувати системно-діяльнісний, змістовий і структурний наукові підходи у процесі визначення структури та змісту системи внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи.

Для досягнення мети дослідження поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати стан розробки проблеми експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи в теорії та практиці.

2. Виявити та узагальнити характерні ознаки підготовки суб'єктів управління навчально-виховним процесом до експертного оцінювання результатів навчання школярів як виду педагогічної діяльності.

3. Здійснити ретроспективний аналіз соціальної і педагогічної функцій та визначити суть і характерні ознаки стимулюючої функції експертного оцінювання результатів навчальної діяльності школярів.

4. Теоретично обґрунтувати критерії та технологію внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи.

5. Розробити, теоретично обґрунтувати і практично апробувати модель системи внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи та модель управління нею.

Методологічна основа дослідження: положення теорії пізнання, роль пізнавальної діяльності в інтелектуальному розвитку й соціальному становленні особистості; вчення про взаємозв'язок, взаємодію та

взаємозумовленість явищ і процесів; теорії управління і контролю як управлінської функції; теорія моделювання управлінської діяльності, в т.ч. системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності; наукові підходи та принципи експертного оцінювання пізнавальної діяльності учнів; концепції управління соціально-педагогічними системами та освітнього менеджменту; теорія систем; сучасні парадигми розвитку системи загальної середньої освіти.

Теоретичною основою дослідження є основні положення методології та методики наукового дослідження (Ю.Бабанський, Н.Бібік, М.Бурда, С.Гончаренко, М.Євтух, О.Савченко, М.Ярмаченко); загальні положення теорії управління (В.Бондар, Л.Даниленко, Г.Єльнікова, Л.Калініна, В.Маслов, Н.Островерхова, В.Пікельна, ЄХриков та ін.); філософські аспекти дослідження проблеми (Б.Гершунський, І.Зязюн, В.Кремень); наукові основи управління навчально-виховним процесом і положення теорії експертного оцінювання педагогічних явищ і процесів (Ш.Амонашвілі, О.Ануфрієва, Л.Ващенко, Г.Дмитринко, В.Олійник, Г.Гутнік, С.Денисенко, К.Корсак, В.Кошак, О.Локшина, Л.Ломако, Л.Одерій, Ю.Руденко, Д.Румянцева, В.Семиченко, І.Ситар); теорія експертного оцінювання результатів навчання, розкрита у наукових працях Н.Акінфієвої, Н.Балик, Ю.Гільбуха, Р.Ільєсова, А.Підласого, Я.Плінера, А.Субетто та ін.

З метою досягнення мети дослідження, розв'язання поставлених завдань та перевірки правомірності сформульованої гіпотези використано комплекс теоретичних і емпіричних методів. **Теоретичні методи:** вивчення, аналіз та узагальнення педагогічної, психологічної, філософської і соціологічної літератури дали змогу визначити актуальність проблеми, зміст та етапи наукового дослідження; ретроспективний аналіз соціальної і педагогічної функцій експертизи дозволив з'ясувати їх суть, відмінності і характерні ознаки; синтез, порівняння, моделювання, систематизація даних дослідження дали можливість визначити розвиток педагогічної теорії контролю, форми й методи педагогічної експертизи в системі контролю результатів навчальної діяльності

учнів; порівняльний аналіз використання у системі освіти України, країнах близького та далекого зарубіжжя експертиз якості навчання учнів допоміг виявити компоненти системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів.

Емпіричні методи дослідження: вивчення досвіду роботи керівників шкіл дало можливість відстежити взаємозалежність у них управлінських знань та умінь (зокрема, умінь ефективно реалізувати функцію контролю) і виявити реальний стан експертного оцінювання знань, умінь і навичок учнів у сучасній середній загальноосвітній школі; діагностичні методи (анкетування, інтерв'ювання, тестування, бесіди, спостереження), забезпечили вивчення реального стану експертиз у педагогічній практиці шкіл; методи педагогічного моделювання допомогли розробити модель системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів та організаційну модель оперативного управління експертним оцінюванням знань, умінь та навичок учнів; констатувальний і формувальний експерименти, дали змогу перевірити педагогічну ефективність розробленої моделі системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності школярів та правильність сформульованої гіпотези дослідження; статистичні методи забезпечили достовірну обробку результатів експерименту.

Різноманітність і адекватність методів наукового дослідження дали можливість експериментально перевірити достовірність його результатів.

Дослідження здійснювалось протягом 1997-2006 рр. у три етапи.

На першому етапі (1997-1999) основну увагу було зосереджено на вивченні та аналізі наукової і навчально-методичної літератури з проблеми дослідження; зібрано та систематизовано матеріал щодо систем контролю й технологій експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів у загальноосвітніх школах; розроблено методiku проведення експертного оцінювання, розпочато констатувальний експеримент.

На другому етапі (2000-2002) зібрано та систематизовано матеріал з метою наукового обґрунтування змісту і структури системи експертного

оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи та моделі управління нею; завершено констатувальний експеримент, розроблено методику формульовального експерименту і виконано основну експериментальну частину дослідження.

На третьому етапі (2003-2006)) завершено формульовальний експеримент, у процесі якого відкориговано структурні компоненти та змістове наповнення моделі системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи, перевірено гіпотетичні припущення; проведено порівняльний аналіз констатувального та формульовального експериментів; сформульовано висновки, систематизовано та узагальнено дослідницький матеріал безпосередньо у дисертації; за результатами дослідження підготовлено навчально-методичний посібник "Педагогічна експертиза результатів навчання учнів"; оприлюднено основні положення та висновки дослідження.

База дослідження: школи м. Кривого Рогу (ЗОШ № 15, 26, 56, 58, 91, 118), у яких упроваджувалася система експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів.

Наукова новизна і теоретична значущість одержаних результатів здобутих результатів дослідження полягає в тому, що вперше *розроблено* та науково обґрунтовано систему внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи.

У процесі дослідження *удосконалено* систему внутрішньошкільного контролю та педагогічного аналізу навчально-виховного процесу основної школи на засадах поєднання традиційних форм перевірки знань, умінь та навичок учнів з експертними методами оцінювання їхніх навчальних досягнень; обрано та апробовано критерії і технологію експертизи результатів навчальної діяльності учнів; уточнено понятійно-категоріальний апарат, зокрема поняття "експертиза", "педагогічна експертиза"; науково обґрунтовано термін "експертиза результатів навчальної діяльності учнів".

До наукового обігу *введено* нові методичні матеріали, які значно збагатили дослідження й розширили педагогічне уявлення про використання системи

експертних методів у практиці внутрішньошкільного контролю та педагогічного аналізу. *Подальшого розвитку набули* положення щодо модернізації соціальної, педагогічної та стимулюючої функцій експертизи результатів навчальної діяльності учнів; технології упровадження методичних рекомендацій у практичну діяльність шкіл щодо здійснення експертизи результатів навчальних досягнень школярів.

Практичне значення здобутих результатів дослідження полягає в розробці методичних рекомендацій з експертного оцінювання результатів навчання учнів для педагогічних працівників, виявленні педагогічно доцільних змісту форм і методів оцінювання навчальних досягнень школярів. Основні положення, результати та висновки дослідження можна використовувати для подальшого розвитку теорії і практики педагогічної експертизи в системі освіти, розробки нормативно-інструктивних документів з питань експертизи, а також у системі підготовки й підвищення кваліфікації та післядипломної освіти педагогічних працівників; в організації та проведенні науково-практичних семінарів, конференцій, засідань методичної та педагогічної рад школи. За результатами дослідження підготовлено навчально-методичний посібник “Педагогічна експертиза результатів навчання учнів”, який можуть використовувати в практичній діяльності директори (заступники, методисти та ін.) шкіл; матеріали посібника допомагатимуть при вивченні у вищих педагогічних закладах спецкурсу “Експертиза оцінювання результатів навчання”, теми “Перевірка, оцінка та контроль знань, умінь і навичок учнів загальноосвітніх шкіл” з курсу “Педагогіка” і спецкурсу “Керівництво та управління школою”.

Вірогідність здобутих результатів дослідження забезпечена використанням сучасних досягнень педагогіки, психології, соціології та теорії внутрішньошкільного управління, комплексу взаємодоповнюючих теоретичних і емпіричних методів дослідження, адекватних його меті й завданням; науковою обґрунтованістю вихідних позицій дослідження; репрезентативністю

результатів якісної й кількісної характеристики дослідно-експериментальних матеріалів.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Апробація основних положень, висновків, результатів дослідження здійснювалася в ході доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції “Ціннісні пріоритети освіти в ХХІ столітті” (м. Луганськ, 2003); Всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Методичні проблеми учнівських і студентських олімпіад та особливості роботи з обдарованою молоддю” (м. Одеса, 1997), “Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми “Вчитель” (м. Кривий Ріг, 1998), “Сучасна трудова та професійна підготовка шкільної молоді” (м. Кривий Ріг, 1998), “Розвиток особистості в системах трудової та професійної підготовки молоді” (м. Кривий Ріг, 2002); Других Ірпінських міжнародних педагогічних читаннях (науково-практична конференція) “Проблеми гуманізації навчання і виховання у вищому навчальному закладі” (м. Ірпінь, Київська обл., 2004); під час науково-практичних семінарів директорів шкіл.

Результати дослідження доповідалися та дістали схвалення на засіданнях кафедри педагогіки і методики трудового та професійного навчання Криворізького державного педагогічного університету. Крім того, основні положення й результати дослідження обговорювались щорічно на обласних і міських теоретичних та практичних конференціях і семінарах м. Кривого Рогу, на засіданнях кафедри педагогіки та методики трудового і професійного навчання Криворізького державного педагогічного університету, на семінарах та засіданнях педагогічних рад експериментальних середніх загальноосвітніх шкіл.

РОЗДІЛ 1

ЕКСПЕРТНЕ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Експертне оцінювання результатів навчання учнів як вид педагогічної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу

Як зазначено в “Державній національній програмі “Освіта”: Україна XXI століття”, перебудова вітчизняної освіти має здійснюватися відповідно до визначених принципів: пріоритетність галузі освіти, демократизація, гуманізація, національна спрямованість, безперервність, нероздільність навчання і виховання, багатокладність, варіативність [47, 5]. У документі наголошується, що результат освітньої діяльності, зокрема закладів загальної освіти, безпосередньо залежить від управління, на ефективність якого впливають професійна компетентність та ініціатива керівників навчальних закладів, їхнє вміння всебічно стимулювати творчі пошуки вчителів.

Відомо, що основна школа у складі середньої загальноосвітньої школи (далі школа) є соціально-педагогічною системою. Обґрунтовуючи положення теорій систем, управління і моделювання, В.Пікельна звернула увагу на властивості систем. Це насамперед наявність обґрунтованих підсистем, які входять до конкретної системи; визначення зв'язків (прямих і зворотних) між підсистемами; мети й завдань функціонування кожної підсистеми, що характеризує її специфіку; наявність у всіх підсистемах ознак всієї системи, оскільки кожна з них функціонує згідно з функціонуванням загальної мети всієї системи; усвідомлення того, що кожна підсистема будь-якої системи може бути розглянута як відносно цілісна система, але тоді на неї поширюються властивості систем тощо.

Відомо, що будь-яка система діяльності завжди має управлятися, хоча зміст управління та його стилі є різними. Як зазначає В.Пікельна, “ще не розроблені прості і надійні критерії оцінювання досвіду керівництва школою, а складні наукові методики щодо вивчення ефективності управління школою в самій школі і в діяльності її керівників майже не приживаються” [131, 30].

Дефініцію поняття “управління” ми взяли з розробленої також нею теорії управління. Ця дефініція має таке формулювання: “управління – це технологічний процес, який дає змогу керівникові чи управлінському органу цілеспрямовано впливати на “зв’язки-відносини”, виявлені в системі управління школою, з тим, щоб “система-школа” могла циклічно переходити в якісно новий стан (розвиватися, вдосконалюватися)” [131, 117]. Під поняттям “цикл” розуміється один навчальний рік.

Водночас вважаємо за доцільне зазначити, що наука управління школою включає різні теорії: функцій, моделювання, систем тощо. Доведено, що будь-яка система може бути змодельована і повинна управлятися (система й управління - це тандем). Тому, як вважає В.Пікельна, стало об’єктивною потребою навчатися моделювати системи (йдеться про моделювання “шкіл-систем”, “педагогічних процесів-систем”, “різних видів педагогічної діяльності-систем”, “системи контролю”, “системи планування” тощо). Але, підкреслює вона, керівники шкіл і викладачі не мають необхідних для моделювання знань, зокрема з теорії й систем моделювання).

Враховуючи об’єкт і предмет нашого дослідження, ми вважали за доцільне розглянути не всі аспекти управління школою, а, насамперед управління діяльністю педагогічного колективу з удосконалення оцінювання результатів навчальних досягнень учнів, що опосередковано впливає на якість навчального процесу та її експертизу. Це питання розглядали в своїх працях О.Автомонова, Є.Березняк, М.Дарманський, В.Маслов, Н.Мочалова, Н.Ничкало, Н.Островерхова, Т.Пінчук, Г.Полякова, Т.Рогова, Б.Ступарик, В.Шаркунова [1; 19; 43; 105; 111; 114; 118; 136; 140; 153; 174; 198].

Так, М.Дарманський, досліджуючи проблему управління освітою в регіоні, наголошує на тому, що ефективність управлінської діяльності “значною мірою визначається правильністю розуміння її функцій та пов’язаних з ними проблем” [43, 13]. Функції управління визначаються цілями, завданнями й розкривають зміст роботи.

Для даного дослідження пріоритетною в управлінському циклі є функція

контролю, органічно пов'язана з оцінюванням якості знань, умінь і навичок учнів.

Оцінювання, на думку Л.Ващенко, є процесуальним і коригуючим компонентом пізнавального процесу, що здійснюється за результатами контролю [29].

Однією з характеристик якості освіти визнано рівень засвоєння її змісту за визначеними критеріями й нормами. Як джерела інформації про фактичний стан результатів навчальної діяльності в школі можуть використовуватися статистичні дані, матеріали спеціальних кваліметричних досліджень, результати контролю (внутрішнього і зовнішнього) за рівнем навчальних досягнень учнів, оцінка експертів, тестування, рейтинг тощо. Узагальнення, аналіз та оцінка здобутих даних про результати вивчення рівня засвоєння змісту освіти й чинників, які на нього впливають, дасть змогу керівникові школи прийняти обґрунтоване управлінське рішення щодо подальшого вдосконалення педагогічного процесу [98]. Проте дуже важливо правильно добрати критерії та систему показників для об'єктивного оцінювання навчальних досягнень учнів і порівняння здобутих результатів, оскільки оцінка учителя, як правило, є суб'єктивною. З метою зовнішнього стандартизованого контролю успішності учнів можна використовувати таку форму оцінювання в школі, як експертиза результатів навчальної діяльності учнів.

Поняття “експертиза”, як зазначено у “Словнику російської мови” (за редакцією А.Євгенєва), - це дослідження будь-яких питань, розв'язання яких вимагає спеціальних знань у різних галузях науки, техніки, мистецтва тощо. Експерт – це “спеціаліст, котрий дає висновок при розгляді будь-якого питання” [168, 702]. Аналогічне визначення понять “експертиза” й “експерт” дають інші джерела [184; 205].

С.Гончаренко в “Українському педагогічному словнику” зазначає, що експертиза – це “метод дослідження експертом якихось справ, питань у тій чи іншій галузі знань, у тому числі педагогіці й психології” [35, 114].

У ракурсі нашого дослідження поняття “експертиза” є технологією

оцінювання результатів певної діяльності, за допомогою якої досвідчені високопрофесійні спеціалісти певної галузі роблять висновки про їх якість.

У даному контексті будемо вважати, що “експертиза результатів навчальної діяльності учнів школи” – це визначення якості їхньої загальноосвітньої компетентності в межах державних стандартів загальної середньої освіти, для чого треба використовувати розроблену систему критеріїв і параметрів засвоєння змісту освіти.

На жаль, не всі сучасні вчителі загальноосвітніх шкіл володіють діагностичними методиками, за допомогою яких можна успішно оцінювати результати навчальної діяльності учнів. Зазначена проблема в сучасній педагогічній теорії і практиці визнана гостро актуальною. Відомо, що саме в навчальному процесі здійснюється пізнавальна діяльність учнів.

Слід також урахувати, що основна мета діяльності середньої загальноосвітньої школи – всебічний розвиток соціально активної та творчої особистості – декомпонується на низку конкретних завдань, відповідно до яких створюються підсистеми (підструктури) середньої загальноосвітньої школи.

Розглядаючи школу як соціально-педагогічну систему, З.Береговський зазначає, що “система функціонує оптимально, якщо: знайдена достатня сукупність елементів, необхідних для даної системи; кожний елемент повністю виконує свою функцію; забезпечено чітку взаємодію елементів; система керована (аналіз, діагностика, планування, корекція)” [16, 52]. Системний підхід до організації діяльності будь-якої підсистеми сприяє оптимізації навчально-виховної роботи в школі, підвищенню її ефективності.

Історично навчальні заклади створювалися відповідно до соціальних потреб суспільства. На думку В.І.Вихрової, не тільки система закладів, а й система управління ними з часом ускладнювалася. Цей процес відбувається і нині в Україні, тому ускладнюються взаємозв'язки між освітянським закладами та іншими соціальними інститутами суспільства [32, 59]. Відомо також, що будь-який навчальний заклад є соціально-педагогічною підсистемою національної системи освіти. Значущість соціально-педагогічних підсистем

“незмінно зростає”, що пов’язано з бурхливим розвитком культурного, освітянського й науково-технічного прогресу.

Розкриваючи проблему управління середньою загальноосвітньою школою, Є.Хриков наголошує, що є кілька суперечностей, які негативно впливають на загальні результати управлінської діяльності. Йдеться, зокрема, про суперечності між необхідністю творчого розв’язання завдань внутрішньошкільного управління (забезпечення динамічного розвитку школи) і низьким рівнем професіоналізму діяльності керівників шкіл; потребою підвищувати науковий рівень управління і недостатнім розвитком теорій та методик внутрішньошкільного управління [193, 8]. На думку вченого, слід теоретично обґрунтувати модель внутрішньошкільного управління, оскільки це є однією з головних умов оновлення й підвищення ефективності діяльності школи.

Багато дослідників проблем управління загальноосвітніми закладами звертають увагу на школу як на складне утворення. Усі підсистеми “школи-системи” між собою пов’язані й можуть розглядатися як відносно цілісні системи. Вони також є динамічними, відкритими і здатними до розвитку.

Аналізуючи педагогічні основи демократизації управління загальноосвітньою школою, В.Бегей указує на обов’язковість системного підходу до управління процесами навчання та виховання в школі для досягнення високої результативності навчально-виховної роботи. Особливу увагу він приділяє системі планування внутрішньошкільного управління на тиждень, чверть і навчальний рік. Проте, на нашу думку, ніяке планування не може бути досконалим і ефективним без попередньої оцінки, обліку та аналізу роботи за всіма напрямками діяльності навчального закладу. Тільки досконале вивчення здобутих результатів (бажано в кількісному і якісному вираженні) дасть змогу в наступному році визначити головну мету й основні напрями, які буде покладено в основу щорічного планування.

Вивчення педагогічної та інструктивно-методичної літератури, практичного досвіду роботи органів управління освітою, власні дослідження

дали змогу В.Бегею зробити висновок, що майже п'ята частина керівників та їхніх заступників не вміють визначати конкретну мету, коли відвідують уроки й виховні заходи, що негативно впливає на якість і ефективність планування системи контролю. Дослідник зауважує: “Тільки ті керівники шкіл успішно працюють, які вміють визначати для себе реальні перспективні завдання” [14, 26]. Правильна постановка цілей є похідним моментом функціонування внутрішньошкільного управління, зокрема з оцінювання результатів діяльності педагогічного колективу.

Розглядаючи проблему управління якістю освіти, Д.Матрос, Д.Полєв та Н.Мельникова виділяють інші напрями діяльності сучасного директора школи, а саме: необхідність згідно з метою управління визначити методику оцінювання (вимірювання) здобутого результату роботи в певній ланці навчально-виховного процесу (це дає можливість порівняти показники і прийняти необхідне управлінське рішення); встановити вихідний стан процесу (йдеться про початкові дані щодо психічного розвитку учнів, рівня конкретних знань та вмінь, необхідних для організації успішної пізнавальної діяльності; індивідуальні особливості школярів); забезпечити систематичний зворотний зв'язок між учителем та учнем тощо [106, 12].

Сучасною методикою оцінювання результатів навчання учнів, як доводить практичний досвід, володіє невелика кількість учителів. Значні труднощі на першому етапі спричинило впровадження 12-бальної системи оцінювання. Саме тому перед керівниками шкіл поставлено завдання певною мірою оновити зміст методичної роботи з педагогічними кадрами і приділити велику увагу проблемі оцінювання результатів навчання школярів. Виникла потреба виявити складові компетентності вчителів щодо здійснення оцінювання результатів навчальної діяльності учнів. Перед головами методичних комісій (об'єднань) постали такі питання: провести аналіз цілей навчання; визначити шляхи оцінювання успішності учнів; виявити ставлення вчителів і школярів до впровадження нової шкали оцінювання; оцінити ефективність використання оновлених форм контролю за станом викладання

навчальних предметів і за формами контролю результатів навчання учнів тощо.

Дослідники проблем діяльності школи та її результативності звертають увагу на необхідність створення творчих майстерень педагогів, де удосконалюватиметься навчально-виховний процес і вчителі навчатимуться нових форм оцінювання результатів пізнавальної діяльності учнів. Не викликає сумніву, що зміст системи методичної роботи з педагогами також змінюватиметься, оскільки нині кожній школі треба готувати педагогічний колектив до науково обґрунтованої оцінної діяльності.

С.Мартиненко, досліджуючи організаційно-педагогічні умови функціонування і розвитку середніх закладів освіти, зазначає, що підготовка педагогічного колективу до оцінної діяльності матиме свої особливості. Цілі й завдання її визначатимуться відповідно до здобутих результатів внутрішньошкільного контролю й оцінювання якості навчання школярів як основного показника ефективності педагогічного процесу [102].

Оскільки школа є соціально-педагогічним “організмом”, то особистість будь-якого педагога, на думку В.Хайруліної, відіграє в ньому роль об’єкта і суб’єкта управління. Вона підкреслює важливість “людського фактора” в управлінні школою і визначає його основні характеристики, а саме: фізичний стан, сенсорні якості, рівень інтелекту, здібності, інтереси, якість і рівень знань, професійна майстерність, соціальний досвід. Урахування особистісних якостей учителів, на її думку, “зумовлює як особливості педагогічного процесу, так і ефективність управління” [190, 12].

Відомо, що система методичної роботи в школі є підсистемою (школи-системи), певним її компонентом, а також будь-яка система успішно функціонує за умови прямих і зворотних зв’язків між підсистемами.

Досліджуючи закономірні зв’язки між компонентами управлінської діяльності, В.Бондар (1987) поділив їх на дві групи: зв’язки об’єктивного характеру (існують в умовах управлінської діяльності і проявляються між дидактичним цілепокладанням управління та його реалізацією в управлінських рішеннях — дидактико-управлінська компетентність керівника школи) та

зв'язки суб'єктивного характеру (виявляються у взаємодії директора школи і вчителів, у стилі керівництва навчальним закладом, у розумінні реальних можливостей учителів різного рівня професійної майстерності).

Характерними для першої групи є такі закономірності:

1. Будь-яка діяльність директора школи щодо аналізу й оцінки ефективності навчання, прийняття відповідного рішення незалежно від характеру діяльності вчителя, його результативності прямо пропорційна компетентності суб'єкта і об'єкта управління, умінню переконати вчителя в недостатній реалізації резервів подальшого підвищення ефективності його роботи. Ця закономірність успішно реалізується, якщо враховуються принципи активної рівноваги, цілепокладання, науковості, конструктивності.

Навчальна функція управління залежить від цілеспрямованої взаємодії керівної і підпорядкованої підсистем. Цій закономірності відповідає принцип активної рівноваги, інформаційного зв'язку, науковості та об'єктивності оцінки результатів праці вчителя й учнів.

2. Наступна закономірність полягає в залежності результатів навчально-виховної роботи від відповідності цілей управління меті й завданням підвищення ефективності роботи вчителя (ефективність навчально-виховного процесу повинна оцінюватися за кінцевими результатами, які позитивно сприймає вчитель). Ця закономірність успішно реалізується, якщо враховуються принципи цілепокладання, субординації і зворотного зв'язку [23, 119].

Закономірні зв'язки другої групи (зв'язки суб'єктивного характеру) В.Бондар характеризує так: "Вплив управлінської діяльності на педагогічний колектив залежить від опори на особистий досвід учителів, рівень їхньої теоретичної і методичної компетенції" [23, 120]. Він установив, що не можна в організації діяльності педколективу обмежуватися лише одним пропагуванням передового педагогічного досвіду. Керівник повинен ужити системи заходів, завдання яких - вивчення готовності педколективу до сприйняття нового в педагогічній науці; засвоєння педагогічними кадрами теоретичних положень і

практичних рекомендацій з питань технологій, що пропонується до впровадження, а також усунення прогалин з питань загальних вимог щодо організації педагогічного процесу; вивчення кращого досвіду вчителів щодо використання ними досягнень науки на різних рівнях; навчання педагогічних кадрів на зразках передової педагогічної діяльності тощо.

Така система заходів становить зміст управлінської діяльності процесом навчання і залежить від мети управління, яка має виходити з потреб практичної діяльності, бути реальною, а “не надуманою”. Відповідно до мети визначаються форми організації управлінської діяльності і керівництва, в якій передбачаються узагальнення й оцінка результатів за наслідками здійсненого контролю й педагогічного аналізу. Отже, організація роботи вчителів щодо оцінної діяльності результатів навчання учнів вимагає певної підготовки як самих керівників навчального закладу, так і всього педагогічного колективу. Ми свідомі того, що має змінитися зміст методичної роботи в школі. Виникає потреба створити систему підготовки педагогічного колективу до оцінювання.

Як зауважує В.Пікельна, соціальну роль учителя важко переоцінити. Нинішня освіта потребує педагога з такими характеристиками: позитивне ставлення до змін в освіті; уміння оцінювати події, що відбуваються в освітньому просторі, відрізнити негативне і позитивне; здатність вивчати й успішно впроваджувати нові технології, виділяти як центральну фігуру в навчальному процесі учня та формувати в нього відповідальність за якість навчання, оволодівати новими методами оцінки знань та вмінь учнів і поєднувати їх із сучасними засобами контролю; адекватна самооцінка своїх досягнень і власної професійної спроможності [135, 23]. Таку ж думку щодо професійних якостей сучасного вчителя висловлюють Н.Євтух, Н.Крупеніна та В.Стельмашенко [56; 89; 171].

На роль управління педагогічним колективом неодноразово вказував Ю.Конаржевський. Він наголошував, що керівництво діяльністю вчителів потребує нових підходів. На його думку, менеджмент саме і є тим “інструментом, використання якого дасть змогу вирішити зазначені цілі,

спираючись на працю, інтелект, мотиви поведінки, професійні знання і вміння інших людей” [79, 3]. Найсильнішими “мотиваторами”, як вважає дослідник, є позитивні результати та реалізовані цілі. Дуже важливо, щоб колектив самостійно прагнув успіху і працював на досягнення загальної мети, що стимулює підвищення результатів діяльності.

Нині дуже багато ведеться розмов про матеріальну й моральну винагороду за педагогічну працю, досягнуті успіхи. Ю.Конаржевський ділить винагороди на дві групи – зовнішню і внутрішню. Внутрішню нагороду дає сама робота. Наприклад, йдеться про почуття досягнення високих результатів, змістовність і значущість виконуваної роботи тощо. Досліджуючи проблему якості в досвіді роботи японських фірм, Ю.Конаржевський підкреслює: “Управління якістю починається з підготовки кадрів і закінчується підготовкою кадрів” [79, 27]. Слушним було його зауваження відносно того, що в основному зусилля керівників спрямовані на вдосконалення деяких підсистем навчально-виховного процесу, але роботі з педагогами не приділяється сьогодні належної уваги.

Основною з причин недостатньої уваги керівників шкіл до діяльності педагогів є, з одного боку, авторитарний стиль управління й переконання у правильності власних рішень, а з іншого - недовіра до вчителя й учня та їхніх можливостей. Таке управління не здатне перевести школу в режим розвитку. Без довіри до вчителя адміністрації і вчителя до можливостей учня не може виникнути творча співпраця, що стає серйозною перешкодою для гуманізації стосунків між педагогами і школярами.

Таким чином, підвищуючи рівень професійної майстерності учителів з опанування нових технологій навчання й оцінювання результатів діяльності учнів (у контексті нашого дослідження експертизи знань, умінь та навичок учнів), керівник школи створюватиме відповідні умови для творчої діяльності всього педагогічного колективу, що сприятиме підвищенню ефективності роботи з учнями. Але педагоги мають набути теоретичної підготовки для проведення педагогічної експертизи (суть поняття педагогічної експертизи, її

функцій, форм організації; методів і технологій здійснення, критеріїв оцінювання знань, умінь та навичок учнів) та навчитися самостійно використовувати методики проведення експертизи результатів навчання школярів. Для впровадження педагогічної експертизи в школі важливими є вміння вчителів застосовувати наукові підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів, використовувати різноманітні форми перевірки результатів їхньої діяльності; забезпечувати зворотний зв'язок про результати експертизи. Опанування вчителем знань та умінь з проведення експертизи підвищить його професійну компетентність.

У дослідженнях порушується також питання про введення в закладах посади “шкільного інспектора”. Так, А.Каспаржак, розкриваючи шляхи удосконалення процесу управління навчальним закладом, зазначає, що перебудова сучасної вітчизняної школи потребує введення до штатного розпису посади “шкільного інспектора”. Його функціональними обов'язками мають бути такі: фіксування та облік успішності школярів, їх якості знань, умінь і навичок по кожному класу окремо й по школі в цілому; фіксування та облік якості викладання навчальних дисциплін, роботи керівників гуртків, секцій, студій; підготовка матеріалів атестації вчителів, керівників гуртків; проведення незалежних контрольних зрізів знань, умінь і навичок учнів; контроль за виконанням навчальних програм як інваріативної, так і варіативної її частин [74, 7]. Учений наголошує також на тому, що реформування навчального закладу потребує розробки концепції школи, яка передбачатиме виконання цілого ряду відповідних управлінських функцій, насамперед комплексного аналізу власної діяльності й потреб “свого споживача” (учнів, їхніх батьків, а також суспільства). Такий аналіз можливий за умови систематичного глибокого дослідження всіх процесів, притаманних сучасній школі, і головне, переходу “вчителя від режиму функціонування до режиму розвитку”.

Проблемі оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів приділяють увагу й зарубіжні вчені. Так, розглядаючи “ключові ідеї” управління освітою у Новій Зеландії, Ріа ван Хувейк відмічає зростаючі вимоги

до професійної підготовки педагогів і зауважує: “в чому стриманість неприпустима, так це у вимогах до професійності викладачів” [152, 31]. За умов формування перелічених вище якостей можливе зростання ефективності праці та підвищення рівня професійної майстерності педагогів.

Досліджуючи навчально-виховну систему формування індивідуальності в творчій сільській школі Польщі, К.Халас виявила основні характеристики школи творчості, а саме: самостійно керована; може змінювати зміст своєї діяльності; здатна не тільки до “стихійних” змін, а й до повільних (тобто цілеспрямованих) прогресивних змін у змісті своєї діяльності; готова постійно вводити інноваційні технології; здатна до саморозвитку тощо.

Водночас у ході дослідження виявлено і характеристику вчителя, який має працювати у “школі творчості”. Основні риси, які мають бути притаманні такому вчителю, це: об’єктивність у власних діях, рішеннях; справедливість; радник і друг молоді; вміє зацікавити у здобутті освіти; має глибокі знання з предмету, що викладає і широкий інтелектуальний кругозір; добре розуміється у проблемах молоді тощо. Такі риси бажають бачити в учителя сільської школи саме учні. Крім того, результати дослідження показали, що “сільська громада бажає бачити вчителя експертом і майстром у своїй справі” [191, 56].

К.Халас вводить поняття “інноваційна компетенція” і вважає, що воно означає основну якість творчої школи. Під інноваційною компетенцією треба розуміти “узагальнену і постійну здатність колективу педагогів школи до виявлення творчих інноваційних ідей, здатних до саморозвитку” [191, 79]. Ці здатності “школи творчості” пов’язуються з умінням реалізувати такі функції, як діагностика потреб учнів; установлення пріоритетів; селекція і розробка альтернативних рішень; введення в практику перевірених рішень; контроль, модифікація і вдосконалення рішень; постійний перерозподіл важливості обраних цілей – управління інноваційним закладом як цілим; управління власним розвитком у тривалій перспективі.

Ті завдання, які нині суспільство поставило перед школою, вимагають від кожного педагогічного колективу творчого підходу до управління навчально-

пізнавальним процесом з позицій розвитку й саморозвитку школи як складної організаційної системи. Ці вимоги знайшли відображення у “Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)”, де зазначається: “Акцент діяльності директора зміщується на удосконалення особистої діяльності і створення умов для самоорганізації діяльності учнів, учителів, працівників адміністрації” [146, 19]. Саме так здійснюватиметься поступовий перехід від домінуючого тривалий час оперативного управління до стратегічного цільового.

Розкриваючи проблеми стратегічного менеджменту в системі освіти, Г.Дмитренко звертає увагу на відоме положення, що “доцільна діяльність людини в системі управління визначається рамками раніше визначених і обов’язково вимірювальних цілей” [52, 12]. На його думку, “каркас механізму високоефективного управління” має будуватися на основоположних принципах системного управління: цілепокладання (мета діяльності) доводиться до кожного працівника зворотного зв’язку за результатами діяльності (йдеться про рівень досягнення цілей, тобто реальний результат діяльності конкретних людей у колективі й цілеорієнтованої мотивації праці (мається на увазі залежність підвищення соціального статусу педагогів, застосування морального і матеріального стимулювання їх відповідно до рівня власного внеску в досягнення поставленої мети). Отже, управління школою здійснюватиметься на належному рівні в тому разі, якщо педагогічний персонал буде належно підготовлений до оцінної діяльності результатів навчання учнів.

Упровадження інноваційних технологій щодо проведення експертиз результатів навчання також потребує підготовки педагогів до названої діяльності. Д.Рупняк, досліджуючи організаційно-педагогічну діяльність методичної служби району (міста), стверджує, що в сучасних середніх загальноосвітніх школах інноваційні технології упроваджуються завдяки запозиченням їх з досвіду викладачів інших закладів чи навіть інших країн, тобто переносяться штучно, без урахування змін в організаційно-педагогічних, соціальних психологічних умовах. Тому керівники шкіл стикаються з

труднощами у “визначенні й використанні ефективних форм і методів освоєння передового досвіду” [154, 44].

Загальновідомо, що кінцевим результатом діяльності педагогічного колективу є навчальні досягнення учнів (якість знань, умінь та навичок), а основною умовою високого результату - якісний склад педагогічного колективу, його професійні можливості. На жаль, у практиці роботи трапляються випадки, коли педагогічний колектив за результатами проведення атестації кадрів має досить високі показники (освіта, стаж роботи, категорійність, педагогічні звання, нагороди, педагогічний досвід тощо), а рівень знань учнів, навпаки, залишається досить низьким. У такому разі треба виявити причини. На нашу думку, тут допоможе методика діагностування вчителів через технологію самооцінки й експертної оцінки (про що йдеться в дисертаційному дослідженні Д.Рупняк).

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що сучасне реформування середніх загальноосвітніх шкіл з будь-якої проблеми має починатися з удосконалення управління педагогічним процесом. Ідеться насамперед про удосконалення діяльності управлінських кадрів, їхню увагу до підвищення кваліфікації вчителів шкіл. Як вважає В.Бегей, поліпшувати управлінську діяльність бажано за такими напрямками:

удосконалювати стиль робити директора школи та його заступників на засадах гуманізації і демократизації (підвищення відповідальності, єдності й вимогливості з формуванням доброзичливих відносин у колективі); усувати прояви адміністративно-командного управління, долати формалізм;

спрямовувати дії вчителів на досягнення визначеної мети, реалізацію відповідних заходів протягом усього навчального року через упровадження ефективних, форм, методів і засобів навчання та виховання;

упроваджувати нові педагогічні технології з метою модернізації навчально-виховного процесу;

застосовувати самоаналіз, самоконтроль і взаємоконтроль діяльності педагогів;

знайомити педагогів із сучасними вимогами до їхньої професійної діяльності.

Дослідник проаналізував систему управління в 196 школах. Зібрана інформація показала, що здебільшого керівники шкіл працюють безсистемно; спостерігається низький рівень внутрішньошкільного управління через ігнорування директорами шкіл систематичного аналізу викладання навчальних дисциплін, низька увага до вихованості учнів, недостатній контроль за ефективністю проведених уроків і виховних заходів тощо [14, 23]. Цю точку зору поділяє й Н.Острроверхова [118]. Таке оцінювання, на нашу думку, має здійснюватися систематично в процесі вивчення знань та вмінь учнів. Для цього треба використовувати певні оцінні технології та інструментарій, характерний для кожної середньої загальноосвітньої школи.

Ефективна діяльність колективу неможлива без “певної системи управлінських дій”, що створюватимуть умови для творчого професійного становлення педагога. В.Сухомлинський наголошував: “Найдосвідченіший педагог ніколи не повинен зупинятися на досягнутому, бо якщо немає руху вперед, то неминуче почнеться відставання” [177, 78].

Управління школою як соціально-педагогічною системою передбачає необхідність чіткого усвідомлення всіх її підсистем, серед яких найвагомішими є такі: навчальний процес, позаурочна виховна робота з учнями, науково-методична робота педагогів у школі, робота з батьками, учнівське самоврядування тощо.

Ми виходили з положень теорій управління і систем, розроблених В.Пікельною [131; 132], тобто використовували запропонований нею понятійний апарат теорії управління. Зокрема, йдеться про поняття “керівництво”, “управління”, “управлінські функції” тощо.

“Керівництво” – це діяльність керівника будь-якого рівня в структурній ієрархії керівників. У “школі-системі” керівництво здійснюють директор, його заступники, класний керівник, керівник фізичного виховання, керівники гуртків тощо. Як стверджує В.Пікельна, керівництву притаманні функції управління.

Тому їх поділяють на функції спеціальні чи посадові, що визначаються діючими положеннями і “Статутом школи”, та загальні, завдяки яким здійснюється управління відносно цілісними системами (або підсистемами). Технологічні функції мають методологічний характер, оскільки закономірно притаманні діяльності будь-якого керівника.

В.Пікельна, розробляючи теорію і методику моделювання управлінської діяльності (школознавчий аспект), звернула увагу на те, що результат управлінської діяльності безпосередньо залежить від повноти реалізації технологічних функцій управління в будь-якому педагогічному процесі. Ідеться про функції планування роботи, її організацію, координацію (гармонізацію) діяльності, контроль, регулювання (коригування), облік та педагогічний аналіз. Дослідниця довела, що вище означена залежність є однією із закономірностей процесу управління. Вона також довела значення кожної з управлінських функцій, але, водночас зауважила, що кожна з технологічних функцій може бути розглянута як “відносно цілісна система” цілеспрямованих дій. Це положення є актуальним і для системи внутрішньошкільного контролю.

Досліджуючи функцію контролю як цілісну систему, вчені (О.Андрієнко, В.Бондар, В.Бочарникова, В.Вонсович, Н.Шубін та ін.) пов’язували її з функцією “педагогічний аналіз”, що, в свою чергу, розглядалась як відносно цілісна система управлінських дій. Педагогічний аналіз був предметом дослідження З.Береговського, О.Зайченко, О.Касьянової, Ю.Конаржевського, А.Кузнецова, Л.Ломако, Н.Островерхової [16; 62; 75; 79; 90; 97; 118].

Ю.Конаржевський довів взаємодію педагогічного аналізу з усіма іншими управлінськими функціями (внутрішньошкільний контроль, планування, організація, регулювання). Він стверджував, що педагогічний аналіз проводиться за результатами внутрішньошкільного контролю і сприяє реалізації інших управлінських функцій. Саме в цьому, на його думку, і полягає взаємодія всіх функцій управління. Звертаючись до функції “контроль”, учений звертав увагу на таку його “вузьку” особливість, як просте фіксування тих чи інших фактів і явищ без виявлення їх причин, що робить, на його думку,

контроль малоефективним. Педагогічний аналіз, навпаки, підвищує ефективність контролю, оскільки при аналітичній обробці матеріалу, отриманого за його результатами дає змогу виявити причини недоліків, визначити їх вплив на загальний результат навчання. Без взаємодії контролю з педагогічним аналізом, стверджує Ю.А.Конаржевський, він буде “формальним, поверховим, неефективним” [79, 15].

Проблему педагогічного аналізу навчального процесу в середній загальноосвітній школі як засобу підвищення його ефективності досліджувала й О.Касьянова. На її думку, тільки ця технологічна функція управління дозволяє “постійно і всебічно вивчати процеси навчання та виховання, їхню результативність і ефективність для подальшого вдосконалення і на підставі цього здійснювати відповідні прогнози” [75, 1]. Вона вважає, що педагогічний аналіз, хоча і є провідною функцією управлінської діяльності керівника школи, проте дуже рідко використовується як засіб саморегуляції і самооцінювання вчителя.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що, на нашу думку, педагогічна експертиза дозволяє посилити як контрольну, так і аналітичну функції управління.

Розглядаючи проблему педагогічного аналізу як функції управління сучасною середньою загальноосвітньою школою, З.Береговський також відмітив значення управлінських функцій. Особливу увагу він звернув на таку функцію, як планування. За визначенням дослідника, річний план роботи є різновидом перспективного управління. Прийнятий план виконується майже одночасно із внутрішньошкільним контролем. Останній, на думку З.Береговського, “носить сигнальний характер і підтримує в колективі стан постійної організаційної напруги” [16, 73]. Учений підкреслює, що тільки при взаємодії функцій аналізу й контролю внутрішньошкільний контроль стає дієвим, а не перетворюється в “простий інструмент для констатації фактів”.

Функція “регулювання”, як зазначає дослідник, реалізується на основі даних внутрішньошкільного контролю і за поточною (інколи ситуативною)

“оперативною інформацією”. Проте саме за допомогою контролю можна своєчасно здійснювати функцію регулювання, яка дає змогу коригувати річний план роботи школи, оперативні педагогічні процеси, змінювати за змістом напрями проведення контролю й педагогічного аналізу (визначати об’єкти для оперативного й тематичного контролю). Аналіз не буде повним, якщо не здійснюватимуться функції “координація” та “облік”. Тільки з виконанням усіх технологічних функцій управління оцінка ефективності управлінського циклу буде близькою до об’єктивної (контроль і експертне оцінювання мають уміти здійснювати всі учасники навчально-виховного процесу, а не окремі посадові особи).

Розкриваючи методологічний характер управлінських технологічних функцій, В.Пікельна зазначає, що кожний учитель на уроках також є управлінцем, оскільки керує пізнавальною діяльністю учнів. Тому педагог повинен уміти використовувати технологічні функції управління, тобто розробляти мету й конкретні завдання уроку, планувати (програмувати) діяльність учнів, організовувати її відповідно до поставлених завдань, координувати пізнавальну роботу колективу, групи й кожного окремого учня, контролювати її, регулювати за результатами контролю, враховувати (вести облік) досягнення кожного учня й аналізувати проведену роботу з метою її подальшого вдосконалення. Зрозуміло, що всі функції управління повинні реалізуватися в навчально-виховному процесі. Але відомо, що однією з найважливіших педагогічних умов успішного навчання школярів (у різних формах організації навчання) є постійна увага до зворотного зв’язку “учень-учитель”. Якщо контроль розглядається як відносно цілісна система, у ній також реалізуються всі технологічні функції управління.

Таким чином, оцінна діяльність учителя як вид педагогічної діяльності вимагає від нього професійно виконувати ряд технологічних управлінських функцій. Орієнтація на оцінку кінцевих результатів освітньої діяльності поставила сучасного керівника і педагога перед необхідністю удосконалити форми й методи внутрішньошкільного контролю.

Проблемі інформаційного забезпечення управління середньої загальноосвітньої школи приділяли увагу В.Гуменюк, О.Зайченко, О.Ляшенко, В.Мадзігон, О.Майоров [38; 62; 98; 99; 100]. Так, О.Майоров, розглядаючи особливості інформаційного забезпечення управлінської діяльності директора школи, акцентує увагу на випадках, коли педагогічні колективи самі можуть бути зацікавленими в контролі, а саме: якщо “як об’єкт контролю розглядаються досягнення учнів або школи в цілому при певних гарантіях на доступ інформації, це можуть бути результати порівняльних моніторингових обстежень” [100, 24]. У такому разі доцільними будуть неадміністративні форми управління. До таких форм дослідник відносить роботу зі стандартизації; введення норм, правил, еталонів (починаючи на стадії планування будь-якої діяльності). Застосування нових форм вимагає відповідно підвищення “компетентності контрольної діяльності”, тобто засвоєння нових методів, механізмів та інструментарію контролю на професійному рівні.

Отже, реальні зміни в контрольній та оцінній діяльності стимулюють зміни в управлінській діяльності суб’єктів навчально-виховного процесу, методичній роботі з педагогічними кадрами. На нашу думку, програма підготовки вчителів до оцінної діяльності повинна охоплювати питання “проведення локальних обстежень” (на рівні класу, групи учнів), “побудови системи показників” для обстеження. Найпоширенішим способом, як вважає О.Майоров, є спосіб отримання статистичних норм, який, “з одного боку, фіксує стан, а з іншого - є робочим еталоном” [100, 27]. У практиці управління навчально-виховним процесом у школі, розташованій в неблагополучному районі, на озброєння може бути взята модель, яка враховує “паралельно бали за результат і за процес”, підкреслюючи, що “між оцінками процесу і результату існує зв’язок”. Отже, вчителів середньої загальноосвітньої школи треба навчити нових підходів до оцінювання знань та умінь учнів, які дають можливість використовувати різноманітні форми перевірки результатів навчання.

У школі має оцінюватися не тільки навчальна діяльність учнів, а й робота вчителя. Саме на цьому загострює увагу Є.Березняк: “Керівникові школи

належить право оцінювати роботу вчителя, і тому він має володіти критеріями такого оцінювання” [19, 14]. Для вчителя оцінка його діяльності також є стимулом за умов її достатньої аргументованості. Тому дуже важливе місце, на думку Є.Березняка, займають демократичні структури управління (методичні об’єднання, педагогічні ради) в оцінюванні досягнень учителів. Такий підхід, як вважає учений, стимулює діяльність учителя, заохочує його до творчості. Він застерігає від прояву суб’єктивізму “окремих осіб”, які мають право (і використовують його) “оцінювати роботу педагога”. Але, на жаль, на їхню оцінку впливають особистісні уподобання, вони спираються на чиюсь думку або епізодичне відвідування уроків тощо. Будь-яка оцінка, вважає Є.Березняк, повинна “підтверджуватись періодичними перевірками”, щоб запобігти розподілу педагогів на постійні групи “зірок” та “безталанних невдах”. При оцінюванні діяльності вчителів треба завжди пам’ятати, що їхня праця дуже часто порівнюється з працею митця. Вона сповнена пошуків, піднесення, а також невдач або поразок. Є.Березняк наголошує: “Оцінка результатів праці вчителя – це не кінцева мета, а засіб, який має стимулювати поліпшення роботи педагога” [19, 53]. Оцінка діяльності педагога набуває позитивного значення, якщо вона “строго об’єктивна”, висловлена тактовно, обґрунтовані зауваження, висловлені доброзичливі побажання, враховані потенційні професійні можливості та його педагогічний досвід.

На наш погляд, дуже слушною є думка Ю.Конаржевського: “Спочатку – якість особистості, а потім її професіоналізм або успішність” [79, 61]. Крім того, “мірою якості” при оцінюванні діяльності вчителя і колективу треба вважати рівень розвитку учнів. Такий підхід до оцінювання, вважає дослідник, вимагає урізноманітнення його інструментів.

Оцінювання ж діяльності школи з позицій наукового підходу до управління нею вимагає створення внутрішньошкільної системи інформації про стан справ за всіма напрямками діяльності й передусім навчально-виховного процесу. Це дасть чітке уявлення про здобуті результати, шляхи їх досягнення, причини невдач. Головним завданням керівника стає усунення розбіжності в

підходах до виховання і навчання, в характері ставлення до учнів, у виявленні їхніх інтересів, в узгодженні загальних та індивідуальних цілей роботи. Тобто керівник дістає можливість аналізувати різноманітні напрями у змісті діяльності, педагогічні процеси і сприяти формуванню єдиного соціально-педагогічного “організму” середньої загальноосвітньої школи.

Відомо, що головною рушійною силою є мотивація, в основі якої лежить будь-яка потреба: це може бути відчуття браку в “чомусь”. Саме потреба спонукає людину до діяльності. Відомо, що мотивація – це спонукання себе до діяльності, потреба в досягненні особистих цілей.

Л.Даниленко, розкриваючи питання модернізації змісту, форм і методів управлінської діяльності директора школи, наголошувала на необхідності створення таких умов у педагогічному колективі, які спонукали б кожного вчителя здійснювати самодіагностику власної діяльності з метою подальшого вдосконалення своєї роботи. На її думку зміни в освіті визначаються саме свободою вчителя на робочому місці у власних діях з усією повнотою відповідальності за їх результати. Роль керівника полягає в допомозі “вчителів” утвердитися в новому положенні шляхом саморефлексії, усвідомлення своїх дій і самостійного оцінювання їх результатів” [44, 7].

Отже, підготовка педагогічних кадрів на новій основі набуває важливого значення, а сучасний директор школи повинен виступати “трансформатором” не тільки нового змісту освіти, освітніх технологій, а й управлінських інновацій, серед яких нові моделі оцінки результатів навчальної діяльності учнів.

Аналіз теоретичних висновків науковців і практиків щодо створення системи підготовки педагогічного колективу до оцінювання результатів навчальних досягнень учнів як виду педагогічної діяльності є переконливим аргументом необхідності визначення категоріально-понятійного апарату, який має застосовуватися в процесі впровадження експертного оцінювання в систему управління середньою загальноосвітньою школою.

Поняття “експертиза” в даному дослідженні розуміється як технологія

оцінювання результатів певної діяльності, за допомогою якої досвідчені високопрофесійні спеціалісти певної галузі роблять висновки про їх якість. А поняття “експертиза результатів навчальної діяльності учнів школи” розглядається як визначення якості їхньої загальноосвітньої компетентності на основі системи критеріїв і параметрів засвоєння змісту освіти в межах державних стандартів загальної середньої освіти.

Підготовка педагогічного колективу до оцінювання результатів навчальної діяльності учнів має розпочинатися із системи заходів, що становлять зміст методичної роботи. Це: вивчення готовності педагогічного колективу до сприйняття нового в педагогічній науці; засвоєння педагогічними кадрами теоретичних положень і практичних рекомендацій з питань технологій, що пропонуються до впровадження; усунення прогалин із загальних вимог з організації педагогічного процесу; вивчення кращого досвіду вчителів з використання ними досягнень науки на різних рівнях; застосування наукових підходів до оцінювання знань і вмінь учнів, які дають змогу використовувати різноманітні форми перевірки результатів їхньої навчальної діяльності; упровадження експертних методів оцінювання й діагностичних методик ефективного оцінювання навчальних досягнень учнів; визначення похідних даних навчально-виховного процесу (стан розвитку психічних процесів школярів; рівень знань та умінь, мотивації до навчання; особистісно-ціннісні орієнтації; позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності); забезпечення зворотного зв'язку між учителем і учнем про результати експертизи; локальні дослідження на рівні класу, групи учнів та аналіз здобутих результатів; розробка системи оцінних показників для встановлення рівня знань та вмінь учнів.

Цілі й завдання методичної роботи в зв'язку з необхідністю підготовки педагогічного колективу до науково обґрунтованої оцінної діяльності мають визначатися відповідно до результатів внутрішньошкільного контролю й оцінювання якості навчання учнів як основного показника ефективності педагогічного процесу.

З метою удосконалення навчально-виховного процесу та організації навчання педагогів нових форм оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів треба створювати творчі майстерні як пріоритетні форми навчання.

Результати навчальних досягнень школярів мають аналізуватися на основі сучасних науково-педагогічних вимог, з обов'язковою розробкою власних критеріїв їх оцінки. Повинні систематично використовуватися певні оцінні технології та інструментарій, характерний для конкретного навчального закладу.

Оцінна діяльність учителя вимагає від нього професійних умінь виконувати ряд технологічних функцій управління й одночасно стимулює до змін в управлінні загальноосвітньою школою.

Оскільки оцінка результатів праці вчителя - це не кінцева мета, а засіб, що стимулює до вдосконалення, його досягнення мають оцінювати демократичні структури (методичні об'єднання, педагогічні ради), щоб запобігти суб'єктивізму керівників навчального закладу.

Методику оцінювання здобутого результату роботи в певній ланці педагогічного процесу необхідно визначати за метою управління. Правильна постановка цілей є похідним моментом оцінювання результатів діяльності педагогічного колективу.

Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи вимагає організації підготовки педагогічних кадрів на новій основі з урахуванням потреб кожного вчителя у здійсненні самодіагностики, саморефлексії, самостійного оцінювання здобутих результатів власної діяльності. Сучасний директор школи має бути трансформатором управлінських інновацій, нових освітніх технологій; стимулювати підвищення результатів діяльності вчителів; удосконалювати власний стиль роботи і стиль роботи заступників; підвищувати особисту відповідальність і вимогливість; формувати доброзичливі стосунки в системі контролю за результатами навчального процесу; створювати атмосферу конструктивної критики думок;

широко використовувати контроль, самоконтроль і взаємоконтроль; дотримувати загальнолюдських моральних норм у спілкуванні; демонструвати власну високу культуру праці; об'єктивно оцінювати роботу педагогів (але оцінка має бути позитивною); оцінку висловлювати тактовно, обґрунтувати її, врахувати особистісні риси педагога, його потенції, професійні можливості й педагогічний досвід.

1.2. Ретроспективний аналіз соціальної і педагогічної функцій експертизи

Зміни, які відбуваються в освіті, впливають і на процеси, пов'язані з перевіркою, контролем та оцінкою якості знань, умінь і навичок учнів. Тому, вивчаючи проблему контролю й оцінки якості знань, умінь і навичок школярів, а також її соціальну й педагогічну роль, ми вважали за потрібне простежити виникнення системи оцінювання результатів навчання в історичному аспекті. Розглядаючи проблеми управління загальноосвітньою школою, Є.Березняк зазначає, що оцінки знань та вмінь учнів (відмітки) виникли в Середньовіччі в Німеччині “як спосіб посилення впливу на дитину, а також розмежування учнів за їхніми здібностями і знаннями” [18, 22].

За родового ладу, в період матріархату, головною метою виховання була підготовка хлопців і дівчат до дорослого життя. Розкриваючи історію класичної вітчизняної та зарубіжної педагогіки і шкільництва, В.Кравець відмічає: “Досить високо цінувались в первісному суспільстві такі риси особистості, як працелюбність, правдивість, скромність” [84, 17]. Після досягнення певного віку підростаюче покоління піддавали ініціаціям, що означало, за визначенням дослідника, “втаємничення молоді в родові і племенні традиції” [84, 19].

З виникненням патріархату й переходом до моногамної сім'ї змінюються підходи до виховання дітей. Ураховуючи досвід старшого покоління, виховання доручалось найдосвідченішим, спеціально призначеним. У цей же час відбуваються зміни в самому змісті виховання, який розширюється і поглиблюється. Це привело до ускладнення програми випробувань. Оцінювання досягнень “індивіда” відповідно до вимог суспільства, що мали

відповідати потребам життя, спричинило виокремлення виховання в особливий вид суспільної діяльності. Так з'явилися учні, вчителі й перші екзаменатори (учителі, сім'я, досвідчені представники роду).

В античний період школа почала розвиватися досить швидко, оскільки розвиток у часи афінської демократії (V ст. до н.е.) гостро потребував освічених людей, здатних керувати державою, очолювати війська, володіти ораторським мистецтвом тощо. Досліджуючи історію розвитку освіти в афінський період, З.Береговський зазначає, що вперше в історії для контролю й оцінки діяльності школи було введено посади інспекторів. Мета діяльності навчальних закладів, головні завдання і критерії оцінки викладалися в унікальному на ті часи документі – першому Статуті школи. Створена система контролю за якістю навчання передбачала як покарання, так і заохочення кращих учнів.

Школярам античної Греції (III ст. до н.е.) були відомі “шмагання і лозина”, про що свідчать дерев'яні таблички з написом учителя зверху: “будь сумлінним хлопчик, щоб тебе не били”. Учень мав переписати слова чотири рази. Такі й подібні до них таблички зберігаються в Марсельському, Берлінському музеях, в Ермітажі. Ці факти відмічає В.Бузескул, який досліджував шкільну справу стародавніх греків (1918). Зокрема, він зазначає, що до системи навчання й виховання входили обов'язково “публічні екзамени і різного роду змагання”. Їх проведення в гімназіях було або регулярним, або за рішенням народних зборів. Держава фінансувала процедуру нагородження кращих учнів. Гімназіарх (пайдоном) - вихователь мав право на введення нових екзаменів або змагань. Як правило, іспити проводилися з тих предметів, для викладання яких запрошували відомих ораторів, філософів, учителів [26, 26]. Цей факт є свідченням оцінного підходу до вибору викладачів і вихователів. Діяло також моральне заохочення як окремих учнів, так і цілих груп школярів, що отримували нагороди на шкільних конкурсах і спортивних змаганнях (III-II ст. до н.е.). Різні змагання довали змогу визначити кращих учнів, оцінити роботу пайдономів, виявити недоліки та згідно з результатами проведеного аналізу обґрунтувати подальші завдання. Результати навчання контролювали й

оцінювали учитель і представник народних зборів.

Розкриваючи діяльність стародавніх навчальних закладів, Л.Модзалевський наводить приклад діяльності школи Піфагора. Він наголошує, що навчальний заклад, створений відомим філософом і вчителем, орієнтувався на виховання “гармонії мислення, чуттєвості і бажання”. Крім того, школа Піфагора являла собою “велику родину”, якій була притаманна “моральна рівновага”. Для досягнення ідеалу такої школи Піфагор приймав учнів на основі суворого випробування. Тих, хто їх проходив, він три роки готував до самого процесу навчання і виховання в школі, де діяли своя методика, правила, а також вимоги і критерії оцінювання. Учні були співпрацівниками свого вчителя: щоранку вони разом ставили завдання на день, а щовечора – підбивали підсумки, тобто перевіряли міцність засвоєння знань, згадуючи те, що вивчали за день. У тій школі вперше було запроваджено “самовипробування” – самоконтроль, самооцінка [107, 96-97].

Л.Модзалевський зазначав, що подальшого розвитку система оцінювання результатів навчання й виховання набула в Римській імперії. В аристократичних колах виникла оригінальна думка відносно системи оцінювання результатів діяльності учнів. Дослідник підкреслює такі особливості римського шкільництва: висувати реальні вимоги конкретному учневі і “не нав’язувати йому того, до чого він не відчуває покликання”; “малоздібних” навчати лише до того часу, поки їм дозволяють їхні здібності й бажання; до обдарованих бути вимогливими, але дотримувати при цьому певної міри, щоб не “породити огиди до навчання”. Римські педагоги гостро критикували застосування такого виховного методу, як фізичне покарання вихованців, й оцінювали його використання як наслідок відсутності педагогічної культури учителів. На їхню думку, якщо учня не “може виправити догана”, то фізичне покарання його “скоріше зіпсує” і зробить “з нього раба” [107, 152].

Звертає на себе увагу система навчання і виховання відомого в Римській імперії педагога і філософа Квінтіліана, який дав високу оцінку шкільному

вихованню порівняно з домашнім. Він розробив суворі вимоги щодо “моральності особистості” учителя, виклав і обґрунтував послідовність вивчення навчальних дисциплін. У власну практику він запровадив певну методику оцінювання якості знань учнів і педагогічних умінь учителів. Для цього запрошувались відомі педагоги, які могли достатньо ефективно оцінити рівень знань учнів, а також професійні можливості учителів.

В.Безрогов, досліджуючи виховання хлопчиків у Ранній Ірландії, зазначає, що давньоірландські саги, законодавчі трактати дають досить чітке уявлення про такий “соціально-педагогічний феномен”, як “виховательство” (годувальництво). Суть цього феномена полягає у звичаї виховувати дітей у чужій родині.

У цій країні також діяла певна система оцінювання результатів навчання й виховання підростаючого покоління. На різних вікових рівнях виховання й розвитку хлопчиків, а потім і юнаків піддавали різним випробуванням. Контролювалося оволодіння певними фізичними навичками. Широко використовувалися військово-спортивні ігри з “макетами зброї”, а потім, на наступній сходинці персонального розвитку, проводилася процедура “екзамену-урочистості” під пильним спостереженням членів родини, племені, що набувало особливого значення в свідомості вихованців. На кінцевому етапі виховання молода людина оволодівала військовим мистецтвом. Цей період навчання й виховання відбувався у військових підрозділах, які брали участь у справжніх походах і битвах. Але навіть і в цей період юнакам призначались військові наставники, які продовжували їх виховувати і навчати. У такі походи досить часто юнаки вирушали разом з батьками, які також оцінювали рівень їхньої підготовки до дорослого життя. Таким чином, навчання, виховання, постійні випробування, зокрема при проведенні урочистих свят, або обов’язкова участь у спеціальних ритуалах давали можливість оцінити досягнення молоді в моральному, фізичному й військовому становленні. Переможці завжди отримували винагороди. Такі традиції “громадських іспитів” були нормою життя як молоді, так і дорослих [15, 9].

Приблизно в той же період, коли формувалася система виховання молоді в Стародавній Греції, виникла й розвивалася специфічна система навчання і виховання молоді в Китаї, добре висвітлена в історичних джерелах. Особливо це спостерігалось у період конфуціанства. Як зазначає Л.Модзалевський, уже в той час був яскраво виражений стан науки й освіти, що безпосередньо залежав від уряду, який визначав зміст освіти, засоби викладання, замовляв підручники та інші книги, часто екзаменував усіх осіб, які прагнули присвятити себе науковій діяльності. Законодавчо весь “учений світ” Китаю було розподілено за розрядами, “обминути які не міг ніхто”. За результатами іспитів надавалось певне місце і значення вченій особі у суспільстві. Юнаки, які мали здобути вищу освіту, навчались у вчителів, “екзаменованих урядом”. За такою системою готували військових чиновників [107, 48-49].

Досить складною була в Китаї і система екзаменів на здобуття наукового ступеня. Як зазначає В.Кравець, перший екзамен проводився на рівні повіту на здобуття нижчого наукового ступеня “Сюцай” (талант, студент), що давало право займати відповідні посади в повіті. Другий екзамен можна було скласти тільки після першого. Він проводився один раз на три роки і тривав 9 днів. Ті, хто його склав, “отримували другий науковий ступінь – “Цзюй-жень” (кандидат). Така особа мала право займати відповідну посаду “в масштабі провінції” і їй надавалось право на третій іспит, який проводився в “столичній екзаменаційній палаті”. Третій науковий ступінь “Цзинь-ши” – доктор, давав змогу зробити “блискучу кар’єру”. Вже в ті часи (200 р. до н.е.) екзамени в Китаї проводилися у формі написання самостійних творів відповідно до встановлених вимог. Найвідповідальнішим був двірцевий екзамен. Ті, хто отримували на нього право, мали “аудієнцію в імператора”. Найкращим присвоювали звання академіка академії наук [84, 36].

О.Джуринський зазначає, що специфіку школи й виховання підростаючого покоління в епоху Середньовіччя (V – XVII ст.) визначали такі фактори: християнська традиція, вплив античної традиції (зміст навчальних програм, методи навчання, гуманістичні ідеали виховання), варварська

(дохристиянська) традиція. В цей період відбулася диференціація суспільства за розподілом праці: духовенство, світські феодали та селяни, міські жителі. Вони були замовниками освіти, тому “універсальною педагогічною ідеєю”, що реалізувалась на практиці, стало “учнівство” і “лицарське виховання”.

Стан і тенденції розвитку освіти в ті часи також висвітлює В.Кравець, який акцентує увагу на впливі християнської традиції.

У середні віки у зв'язку з поширенням ідей християнської релігії відбулася переоцінка виховних ідеалів. Це, на думку дослідників, спричинило зміни не тільки в змісті освіти, а й в управлінні нею. Релігійне виховання починає посідати перше місце, тому керує ним церква. Вона контролює як рівень знань учнів, так і виховну діяльність учителів. Наявність “лозин”, (свідченням є ілюстрації того періоду) у приміщеннях, де відбувалося навчання, підтверджує застосування фізичних покарань. Використовувалися й інші “принизливі для учня кари”: заборонялося бігати, гратися; учнів ставили на коліна, в куток; накладався піст, тощо [84, 87]. О.Джуринський, доповнює наведений перелік такими покараннями, як биття (по щоках, губах, носу, вухах, спині, голому тілу), позбавлення їжі. На зміну різкам і палицям у XV ст. були введені батоги. Учений наголошує, що “науку пропонувалось вбивати кулаками” [48, 111].

Навчальні плани в школах середньовіччя являли собою перелік різноманітних схоластичних наук, що доповнювався філософією, теологією, літературою і мовою. Л.Модзалевський зазначає, що розгляд і затвердження навчальних програм, спостереження за процесом навчання, перевірка знань проведенням екзаменів, а також покарання тих, хто не проявляв сумлінності, входили до обов'язків схоластика (від лат. *Sholasticus* – шкільний, учений). Він мав помічників (молодих учителів) і в суспільстві користувався високою повагою. Йому був підпорядкований ректор (власне вчитель), який навчав дітей читати, писати, лічити, латинської граматики, а також інших вищих наук. Вчитель постійно контролював учнів як під час навчання, так і в позаурочний час: на вулиці, в хорі, процесіях тощо. У школах середньовіччя в європейських

державих ще була введена посада кантора, який, крім викладання різних предметів, навчав співати, складав церковний календар тощо. Учителі, як правило, мали теж помічників. Ними були старші учні – “циркатори”, які й стежили за своїми товаришами. Таким чином, у церковних школах вівся постійний контроль за навчанням і вихованням.

Заслуговує на увагу система заохочування учнів і вчителів, яка діяла в ті часи. Духовенство дбало про поповнення своїх рядів кращими представниками. Здібних хлопчиків, які виявляли інтерес до навчання й були здатні до церковної діяльності, незважаючи на соціальний стан, брали для навчання й виховання з повним утриманням до церковних і монастирських шкіл. Учням з бідних сімей призначали також високі стипендії за успішні результати в навчанні. Після закінчення обдарованим школярам пропонували залишатися в школах як педагогам (плата за працю вчителів була достатньо високою). За відмінні успіхи в навчанні й вихованні своїх учнів учителям присвоювали звання єпископа, незважаючи на його походження, і давали можливість придбати великі земельні ділянки. Таке ставлення до шкільної справи в VII-VIII ст. у багатьох викликало бажання стати вчителями, досягти певного становища в суспільстві і стимулювало якість знань учнів та ефективність праці вихователів [107, 220-221].

Вивчаючи особливості навчання школярів у країнах Близького і Середнього Сходу (епоха середньовіччя), Х.Тлашев дослідив “своєрідну енциклопедію Беруні”, що мала назву “Тафхим”. Він вважає, що цей твір має багато педагогічних переваг. Так, у системі контролю за результатами навчання широко використовується метод “напівприхованого опитування”. Він полягав у тому, що учень мав можливість вибирати правильні, на його думку, відповіді на поставлені питання [181, 43]. Таким чином, уже в середні віки було запроваджено тестування під час контролю знань.

Оскільки народжувалось нове індустріальне суспільство, як зазначає О.Джуринський, то йому були потрібні інші навчальні заклади. [48, 132]. До навчальних закладів того часу належали школи елементарної освіти,

підвищеної загальної і вищої освіти. Система підвищеної загальної освіти охоплювала гімназії, граматичні й публічні школи, колежі, школи ієронімітів (релігійні), дворянські (двірцеві) школи, школи єзуїтів. Дослідник указує, що перші гімназії з'явилися у Німеччині (школа III ступеня) і являли собою “кращий тип” загальної освіти.

Серед дослідників систем освіти цього періоду звертає на себе увагу праця Л.Сафранової, яка розкрила діяльність “Граматичної школи Святого Павла”. Цю школу створив у XV ст. англійський гуманіст Джон Колет при Лондонському кафедральному соборі. Її важливою відмінністю від інших шкіл (Вінчестера, Ітона та ін.) “була заборона в ній фізичних покарань, тоді як шмагання було загальноприйнятим і соціально встановленим засобом підтримання дисципліни” [158, 265]. Відомий гуманіст Дж.Колет вважав, що навчання дітей має бути доброзичливим і учні повинні засвоювати знання без спонукань, “покарань і зубріння”. Він був дуже вимогливим до вчителів, які всупереч забороні використовували фізичні покарання, за що педагоги підлягали штрафуванню. Ці положення й вимоги закладено в нормативному документі школи Св. Павла – Статуті.

Епоха Відродження була гармонійно пов'язана з поширенням (як у Європейських країнах, так і на Близькому та Середньому Сході) поглядів педагогів-гуманістів на формування нової людини. Однією з педагогічних проблем, що обговорювалася в наукових трактатах того часу, була проблема покарання й заохочення пізнавальної діяльності учнів. Зазначені методи виховання були достатньо поширені й використовувались у процесі оцінювання навчальної діяльності школярів. Відомий в епоху Відродження педагог-гуманіст Гуаріно Веронозе вважав, що учнів, які показали високі досягнення в навчанні й подають значні надії, треба прославляти в “скромних віршах”. Це повинно стимулювати їх на “важкому шляху” пізнання. Покарання учнів, на його думку, має бути таким, щоб не викликати “у них огиди до навчання” [113]. Педагог переконаний, що застосування різок у процесі навчання дітей має бути заборонене. Такої ж думки дотримували й інші відомі гуманісти епохи

Відродження: Верджеріо, Вітторіно да Фельтре, Пікколоміні, Веджо, Пальмієрі та ін. [25; 107].

Ми вважали за доцільне звернутися до особливостей навчання, виховання і розвитку шкільництва в Україні – Русі. У XIII ст. своїми прогресивними думками серед мислителів Європи виділявся князь Володимир Всеволодович Мономах. У педагогічному трактаті “Повчання” він проаналізував і оцінив реальний стан освіти в країні, накреслив “першочергові завдання” школи як “державної інституції”. Школа, стверджував В.Мономах, має “підняти рівень інтелектуального життя” країни. Дослідники звертають увагу на те, що в ті далекі часи наші пращури вважали високий рівень освіченості народу гарантом міцності держави [7; 16]. Цікавим є те, що В.Мономах пов’язував мету виховання з “виховним ідеалом” і пропонував “критерії вихованості” юнацтва, оскільки вважав їх необхідними. Критерії давали можливість оцінити стан розвитку освіти в Русі [16, 20].

У XVI-XVIII ст. крім єзуїтських шкіл, носіями іноземних традицій і культури в Україні були засновані братські школи. Деякі з них (Львівська, Луцька, Київська) “успішно конкурували з католицькими і єзуїтськими”. Досліджуючи діяльність цих шкіл, В.Кравець зазначає, що члени братства, глибоко проаналізувавши й оцінивши надбання попередніх систем виховання і навчання, взяли на озброєння позитивний досвід і започаткували створення нової національної школи. Вона мала свої особливості: викладання велось рідною мовою; в основі виховної системи лежали кращі традиції родинного виховання; при зарахуванні дітей до школи проводилася діагностика їхніх здібностей для розподілу по групах; у подальшому навчанні залежно від результатів визначалися місця для сидіння в класі тощо. Характерною ознакою школи була класно-урочна система з чітким регламентуванням занять. У братських школах діяла певна система контролю за відвідуванням учнями занять та якістю їхнього навчання [85].

Учителі використовували на заняттях різні методи навчання (бесіди, диспути, самостійну роботу, диктанти, взаємне навчання) і різноманітні

прийоми (багаторазове повторення матеріалу, взаємоперевірки, дискутування, свідомі пояснення вивченого). В підручниках історії педагогіки ми не зустріли таких понять, як “контроль” та “оцінювання” результатів пізнавальної діяльності учнів, але в системі управління братськими школами контроль за навчанням чітко простежується. На нашу думку, система управління навчально-виховним процесом у цих закладах викликає значний інтерес і потребує уваги вчених. Функцію управління – контроль за станом організації навчального дня - здійснювали два “схолархи”. Громадський контроль проводив спостерігач. Загальне керівництво школою здійснювали ректор і вчителі, які обиралися на загальних зборах. Одним із головних обов’язків ректора був контроль за педагогічною діяльністю вчителів і навчальними успіхами школярів. Як свідчить історія педагогіки, “за змістом і рівнем освіти це були середні школи”, що за організацією навчання перевершували школи Західної Європи того часу. Управління школами здійснювалось на демократичних засадах, що безпосередньо впливало на весь розпорядок шкільного життя.

Відповідно до Статуту школи кожний учень щоранку займав визначене для нього місце, яке відповідало його успіхам (походження й матеріальне забезпечення батьків до уваги не брались). Учителі здійснювали суворий контроль, тобто проводився “ретельний облік відвідування”. І якщо за неуспішність із школи не відраховували, то тих учнів, які не відвідували занять, виключали зі складу школярів.

Контроль за засвоєнням навчального матеріалу, як зазначає В.Кравець, здійснювався щодня: “кожний учень відповідав свій урок і показував учителеві виконані вдома письмові домашні завдання” [85, 40]. Задані уроки учні вивчали в школі в другій половині дня, проводячи взаємоперевірку. Дома вони мали прочитати урок батькам або господарям квартир, де мешкали. Отже, в братських школах навчання контролювали вчителі, батьки та господарі квартир.

Подальшого розвитку система внутрішньошкільного управління, і

зокрема, діюча система контролю й оцінювання, набула в Київській Академії (кінець XVII ст.). Як зауважує дослідник, академія була загальноосвітнім навчальним закладом для всіх верств населення [85, 47]. Вступити до Академії можна було лише за результатами співбесіди, яку проводив префект (перший помічник ректора, котрий організовував навчально-виховний процес в Академії і контролював його) з метою визначення здібностей учня й зарахування його до певного класу.

Історичні джерела дають цікаві відомості про перевірку виконання письмових вправ в академії. Шкільні роботи перевіряли вчителі, а домашні роботи учні здавали для початкового контролю “аудиторам”, яких обирали з кращих учнів для перевірки виконаних завдань. У нотатках (спеціальних зошитах), що мали всі спудеї (учні), аудитори ставили оцінки залежно від рівня знань учнів. Зошити з позначкою “correcta” здавали вчителів. Така форма контролю й оцінки, як правило, застосовувалася в молодших класах.

Ретельний контроль вівся як за навчанням і поведінкою учнів, так і за якістю роботи вчителів. Це дало змогу запровадити в Академії “нестандартне гнучке оцінювання знань”. Результати оцінювання з усіх навчальних предметів подавалися учителем в кінці навчального року в письмовому вигляді з висновками про успіхи кожного учня. В цих звітах частково відображалися характер вихованця та рівень його вихованості.

Випускники отримували атестат (свідоцтво про освітній ценз) “без зазначення успіхів у навчанні”, але були й винятки коли учням старших класів вручали атестат з повною характеристикою успішності й поведінки. Більше того, в документі “зазначалось можливе застосування” здібностей цього випускника у громадському житті.

Певна система контролю знань і вмінь учнів діяла в січових школах за часів козацтва. Роботу січових шкіл контролювали світські особи. Кошовий отаман у своїх руках зосереджував “загальне управління”. Безпосереднім керівником у школі обирався старшина. Як до учнів, так і до вчителів козацтво ставило високі вимоги, але ж і авторитет учителя підтримував повагою і

відповідною оцінкою козацький загаль. Учителям призначалось “необхідне матеріальне забезпечення”, і їм присвоювалося звання “військових служителів”. Методика оцінювання досягнень учнів і діяльності вчителів не змінювалася, хоча багато в чому зазнавала критики, як і вся система навчання та виховання.

Відомий чеський педагог Я.Коменський у “Великій дидактиці”, що започаткувала виділення педагогіки в “наукову систему”, розробив систему контролю знань та умінь учнів. В окремій (восьмій) частині “Великої дидактики” він визначив “закони для іспитів”. Їх суть полягала в тому, що в процесі організації практичних занять значне місце займало повторення того, що пояснювалося на уроці. Ця перевірка мала виявити, чи правильно учні сприйняли матеріал і чи можуть переказати “те ж саме й тим же способом”. Відомий педагог запропонував увести “шкільні випробування” (погодинні, денні, тижневі, місячні, триместрові, річні), а також видав рекомендації щодо їх проведення. Так, погодинні випробування мав проводити вчитель, а денні - “десятський”. Передбачався також самоконтроль (тижневі іспити мали проводити самі учні). Щомісяця випробування проводив ректор у супроводі священика чи когось із начальників школи, а вже триместрові й річні - проводили начальники шкіл спільно з ректором, щоб знати, хто “порівняно з іншими більш зібраний у пам’яті, мові й поведінці і хто є більш гідним для виставлення напоказ при роздаванні публічних нагород за сумлінність” [78, 139]. Особливої урочистості надавалося щорічному екзаміну. Його влаштовували восени перед переведенням до наступного класу. На екзаміні обов’язково передбачалася присутність “усіх шкільних начальників”. Якщо ж хтось не витримав екзаміну, то начальник школи спільно з ректором і вчителями приймали рішення допускати таких учнів до подальших занять чи відправляти їх до батьків, щоб вони обрали інше життєве заняття [78, 140]. Після переведення до наступного класу тих, хто витримав іспит, у цьому ж класі залишалися лише ті, хто мав виконувати обов’язки десятських. Оцінки не передбачалися, але, як і в братських школах, за підсумками щотижневих іспитів, що учні проводили самі, здійснювалося “взаємне заохочення до

змагань”.

На початку XVIII ст. Петро I розпочав реалізовувати проект організації освіти за двома напрямками: церковна і світська. Школи створювалися за вказівкою царя і він контролював їх діяльність. Мережа тогочасних державних шкіл для різних верств була досить широкою. Діяли цифірні, гарнізонні, адміралтейські, гірничозаводські, артилерійсько-інженерні, хірургічні школи та ін.

Важливим, на наш погляд, є те, що в школах було створено необхідні умови, а також визначено критерії оцінювання здобутих професійних знань і вмінь школярів різних верств російського населення (навчання здебільшого мало професійний характер). Результати навчання й виховання дітей та молоді контролювалися й оцінювалися з “позиції сили”, але водночас використовувалися і примус, і заохочення.

Як зазначає А.Піскунов, звертає на себе увагу специфіка навчання в релігійних закладах. Усі, хто вступив до навчального закладу протягом року, проходили випробування на здатність навчатися далі, але випадки виключення зі школи були дуже рідкими і застосовувалося це лише до тих, хто був “жорстоким, злим, непокірливим і схильним до бійки”. Усі діти духовенства мали навчатися, у противному разі їх віддавали в солдати [71, 242-245].

У кожній країні питання створення національних освітніх систем вирішувалось власними шляхами. Процес навчання і виховання в закладах освіти набував своїх особливостей. У них складалася власна система контролю й оцінювання знань і вмінь учнів. Прикладом становлення вітчизняної національної школи того часу може бути Харківський колегіум (заснований у 1726 р. випускником Києво-Могилянської академії Єпіфанієм Тихорським, Белгородським єпископом). У ньому, як зазначає Л.Посохова, діяв “інститут інспекторів”. Інспекторами призначалися учні старших класів, які мали “доглядати за учнями молодших класів, що жили на приватних квартирах, та допомагати їм у навчанні” [143, 54]. Вони повідомляли керівництву колегіуму про успіхи і поведінку “своїх підлеглих”, а батьки “платили їм за допомогу”.

Таким чином здійснювався в колегіумі постійний контроль за вихованцями, де б вони не жили (в бурсі чи на приватній квартирі).

Розв'язання проблеми підвищення якості навчання учнів у Харківському колегіумі було одним з головних завдань викладацького колективу. За високими показниками в навчально-пізнавальній діяльності учнів переводили з класу в клас “виключно за успіхами”. Також практикувалося запрошення випускників колегіуму за високі знання з латини разом з учнями Києво-Могилянської академії, Чернігівського та Переяславського колегіумів для навчання “медико-хірургії та фармації” до Петербурга. Такі запрошення, як вважає Л.Посохова, мали місце в 50-ті роки XVIII ст.

Дослідниця називає “цінною пам'яткою педагогічної думки” Харківського колегіуму “Інструкцію, складену для інспекторів колегіуму зі встановленням їх обов'язків” (1876). В інструкції зазначається, що учнів за “огріхи” можна карати “вельми помірно”, намагатися “виправляти їх” здебільшого “напученнями”; не давати учням “призвіськ на сміх ніяких”, не вживати недобропристойних слів (каналії, бестії та інші “уїдливі” слова). Як свідчать архівні матеріали, що вивчала Л.Посохова, у XVIII ст. в навчальних закладах України діяла своєрідна система контролю насамперед за дотриманням дисциплінарного порядку учнів. Школярі мали додержувати в повсякденному житті визначених правил.

Ми звернули увагу на те, що нагороди за навчання з'явилися значно раніше. Так, уже в 1721 р. в Духовному регламенті для заснування духовних шкіл, складеному видатним громадським діячем того часу Феофаном Прокоповичем, передбачалися не тільки покарання, а й заохочення до навчання у формі нагород. На початку XIX ст. колегія виділилася серед інших подібних навчальних закладів уведенням з липня 1813 р. срібної медалі для нагородження кращих учнів “після закінчення курсу навчання”. Дослідник наголошує, що на той час такого привілею не мала жодна з духовних семінарій чи академій. Правила вручення медалі змінювалися кілька разів (нею нагороджували як за повний курс навчання, так і після закінчення окремих

класів). Вручення медалей супроводилося урочистостями. Медалісти мали ряд привілеїв порівняно з іншими випускниками колегіуму і, як зазначає Л.Посохова, їх рекомендували на почесніші посади. У подальшому житті наявність медалей давала додаткові можливості для просування по службі. Крім вручення медалей, що стало протягом 50 років “вижливою традицією” колегіуму, практикувалося також нагородження кращих учнів після річних іспитів грамотами та книжками. Таким чином, у Харківському колегіумі запроваджувалася система стимулювання високих результатів пізнавальної діяльності учнів.

Слід зазначити, що в цей період в освітянських закладах упроваджується інспекторський контроль за результатами діяльності загальних і професійних шкіл та училищ. Уже діяла певна екзаменаційна практика (перевідні і випускні іспити). З історії педагогіки відомо, що учні (гімназисти, ліцеїсти) екзаменувались у присутності батьків. На зміну схоластичній школі прийшла нова система освіти, без жорстоких тілесних покарань.

На початку XIX ст. почали створюватись ліцеї (за ініціативою Олександра І), мета діяльності яких була пов’язана з підготовкою еліти для російського суспільства (відповідно до політичних завдань держави того часу). Ці навчальні заклади (широковідомий Царськосільський ліцей) створювали для дітей вищого дворянства, але для вступу до них треба було відповідати певним вимогам, а саме: бездоганне здоров’я, певний рівень розвинутого інтелекту й високі моральні якості. Особлива увага приділялася найталановитішим юнакам. Оскільки Царськосільський ліцей був прирівняний до університету і в ньому навчалися 6 років, він був підпорядкований безпосередньо міністру народної освіти і перебував під заступництвом самого імператора. Це свідчить про зацікавленість царя і державних політиків у високоосвічених фахівцях (як чиновників, так і військових). Зважаючи на предмет нашого дослідження, ми звернули увагу на діючу в цьому закладі систему перевірки знань ліцеїстів. Цікавим, на нашу думку, було те, що вже через півроку навчання ліцеїстів перевіряли якість їхніх знань.

Фахівець з історії педагогіки А.Піскунов зазначає, що в кінці кожного навчального року проводилися екзамени з метою переведення до наступного класу, підкреслює, що всі “екзаменн й рішення щодо переведення із одного класу в вищий приймала конференція професорів ліцею” [71, 342]. Це положення доводить вагомість колективної думки з ліцеїстами успіхів. Іспити приймалися як з основ наук (арифметика, початки алгебри, тригонометрія, фізика, історія, географія, хронологія, чистописання, малювання), так і зі спеціальних дисциплін (фехтування, верхова їзда, плавання, “гімнастичні вправи”, “витончені мистецтва” і словесність тощо).

Проте в різних навчальних закладах продовжували використовувати фізичні покарання за порушення правил поведінки чи погане навчання. К.Ушинський відкидав фізичні покарання як такі, що принижують особистість дитини. Найбільш допустимим він вважав попередження, зауваження, низьку оцінку за поведінку, якщо при цьому додержувався педагогічний такт відносно вихованця. Педагог був переконаний, що за використанням фізичного покарання криється, як правило, не бажання “задати страху дітям”, а невміння педагога стримувати гнів. Побояючись покарання, вихованці вдаються до обману й хитрощів, виростають слабкими і боязливими, з почуттям рабства і нікчемності душі, бо “страх є найбагатшим джерелом пороків...” [186, 154]. На думку К.Ушинського, педагог повинен, враховуючи невеликі дитячі сили, залучити на допомогу ще й “інтерес дитини”. Учень не може бути приниженим в очах ровесників.

Дослідники С.Денисенко та Ю.Руденко зазначають, що в навчальних закладах Військового відомства діяла 12-бальна шкала оцінок. На їхній погляд, система контролю й оцінювання знань була дуже близькою до сучасної рейтингової системи, яка нині дедалі більше поширюється в навчальних закладах різного типу. Працюючи з архівними матеріалами того періоду, дослідники виявили, що з 19 керівних документів, які стосувалися методики навчання (видані в Росії до 1917 р.), в 13 про контроль взагалі не йдеться, а в 5 – відзначається користь від його застосування в навчанні. С.Денисенко та

Ю.Руденко роблять висновок, що контроль і перевірка якості знань розглядалися як “вид повторення” навчального матеріалу [46, 90].

Але не можна погодитися з думкою дослідників, що спроби “змінити підходи до шкільного контролю” в минулому нічого не дали, оскільки дискутувалося лише питання відносно використання оцінок при навчанні. Проте обговорення цієї проблеми давало змогу визначати різні функції оцінок. Використання оцінки для визначення рівня навченості школярів, стимулювання й мотивації навчальної праці поступово сприяло вдосконаленню системи контролю за навчальною діяльністю учнів [108; 192]. Вагомість оцінки була настільки значною, що в Росії вже в другій половині XIX ст. при оцінюванні якості навчання юнкерів „надання чину” після завершення навчання безпосередньо залежало від середнього бала за результатами. Доречно зазначити, що в педагогічній практиці в ряду навчальних закладів поряд з оцінкою продовжувало використовуватися тілесне покарання учнів, але в суспільстві з’явилося серед інтелігенції багато противників цього методу виховання.

Серед противників фізичного покарання школярів за низькі результати навчання був відомий хірург і педагог М.Пирогов, який стверджував, що фізичне покарання морально пригнічує і принижує дитину, привчає її до “рабської покори”, сприяє формуванню “натури потворної”, яка чекатиме нагоди для помсти за своє приниження. Він підкреслював, що педагог має об’єктивно оцінювати всі обставини, за яких вихованець здійснив проступок, і використати таке покарання, яке не лякало б і не пригнічувало дитину, а лише її виховувало. Дискусія, що зав’язалася на сторінках преси, сприяла скасування тілесних покарань у гімназіях і прогімназіях, що зафіксовано в статутах навчальних закладів 1864 р. [71, 354].

Становлення національних систем шкільного виховання в європейських державах, як зазначає О.Джуринський, характеризувалося розширенням “участі держави в шкільній справі”, що відбилося в управлінні освітою, регулюванні “взаємовідносин приватної і громадської школи”, зокрема у розв’язанні

питання “відокремлення школи від церкви”. У ХІХ ст. участь шкільних реформ вирішували, як правило, “три взаємопов’язані державні сфери” (законодавча, виконавча, фінансова) [48, 246].

Свідченням посилення ролі держави в розвитку системи освіти західноєвропейських країн у ХІХ ст. стала практика надання навчальним закладам фінансових субсидій і створення мережі інспекцій з нагляду за шкільною справою. Ці функції брали на себе в деяких країнах (Прусія, Франція) міністерства освіти, департамент освіти (Англія). Дослідник зазначає, що “контроль набував дедалі більше бюрократичних форм”: створювалися системи шкільних інспекцій. Одночасно виділялися субсидії не тільки на будівництво й обладнання шкіл, а й на посібники для учнів. Ми звернули увагу на той факт, що в Англії з 1862 р. “посібники стали розподіляти за результатами екзаменів серед тих учнів, які претендували на них” [48, 248]. Державна фінансова підтримка надавалася вибірково (школам з низькою платою за навчання), але перевага віддавалась школам з більш високою успішністю учнів і більш високими показниками відвідування ними занять.

Таким чином, у системах освіти різних країн Західної та Східної Європи приділялась увага питанням контролю за якістю навчання, засвоєнню знань та умінь тих, хто навчався, і вживались певні заходи щодо створення системи заохочення до навчально-пізнавальної діяльності.

Ф.Корольов, досліджуючи історію розвитку і становлення радянської школи й педагогіки, звертає увагу на облік навчальної роботи в період з 1918 по 1920 р. Він зазначає, що Постановою Наркомпросу від 31.05.1918 р. бальна система обліку успішності скасовувалася, а окремою статтею “Положення про єдину трудову школу” заборонялися навіть екзамени. Указівок щодо обліку успішності не було, тому на місцях це сприйняли як взагалі повну відмову від нього.

Оскільки органи народної освіти “рішуче не допускали введення спеціальних форм” обліку успішності, то на місцях (у деяких губерніях) приймалися різні рішення щодо способів перевірки знань. Наприклад, ступінь

засвоєння знань пропонувалось установлювати в процесі повсякденної шкільної діяльності, не допускаючи спеціальних опитувань, заліків, репетицій (Нижегородська губернія), або ж проводити оцінювання “остільки, оскільки це зумовлювалося” потребою навчально-виховної справи. Оцінку міг фіксувати як окремий шкільний працівник, так і шкільна рада “у формі більш або менш повних характеристик усних чи письмових...” [81, 324]. При цьому треба було обов’язково враховувати умови навколишнього середовища учня в школі чи дома, його “психофізичний” стан. Характеристики могли доводитися до відома батьків за їхніми вимогами або за необхідним рішенням шкільної ради.

Педагогічна дійсність вимагала вдосконалення системи обліку успішності учнів, тому в практичній діяльності стали запроваджуватися співбесіди, колоквиуми. Проте це викликало негативну реакцію управлінських органів єдиної школи, які стали запроваджувати звітні виставки за рік, півроку, іноді й за окремими темами (наприклад, після вивчення творчості О.Пушкіна влаштовувалися “пушкінські виставки”). Оскільки не було єдиних вимог і форм обліку успішності, кожна школа вирішувала питання обліку самотійно. За визначенням Ф.Корольова “диференційована оцінка знань “принципово” відкидалась як така, що нібито підриває єдність дитячого колективу й породжує нездоровий дух конкуренції” [81, 326].

Дослідники зауважують, що за період радянської влади ставлення до педагогічної оцінки неодноразово змінювалося: її скасовували, як скасовували заліки й екзамени одразу після революції; упроваджували такий облік навчальної діяльності, як “соціалістичні змагання” тощо. Однак критичне переосмислення “навчання без оцінок” поставило педагогів перед необхідністю повернутися спочатку до перевірених на практиці іспитів для всіх учнів у кінці року, потім - до запровадження диференційованої шкали оцінок знань учнів, а з 1944 р. вводилася п’ятибальна шкала оцінок. Але, на думку дослідників, проблема педагогічного контролю стала предметом спеціальної дискусії в 50-ті роки. Цікавою для нас є інформація, що в подальші сорок років з даної проблематики було захищено понад 50 докторських і кандидатських дисертацій

[46; 185].

В останні десятиріччя особлива увага у зв'язку з перебудовою загальної освіти в Україні приділяється запровадженню в навчально-виховний процес інноваційних технологій. Особливе місце в них належить контролю й оцінюванню знань та вмінь учнів. З'являються нові види контролю, нові підходи до оцінювання навчальних досягнень школярів, які були відсутні при традиційній системі навчання.

В Україні у 2000 р. введено нову 12-бальну систему оцінювання знань та вмінь учнів (ідеться про “Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти”), яка вимагає інших підходів до оцінки навчальних досягнень.

Аналіз педагогічної спадщини свідчить, що зміна соціально-економічних умов у суспільстві в різні історичні епохи зумовила потребу змінити систему освіти й відповідно до неї розвивати і удосконалювати систему контролю й оцінювання рівня підготовки дітей і підлітків до дорослого життя.

Виявлено, що починаючи з Античного періоду, простежується зростання соціальної функції оцінки, що пояснюється становим розшаруванням населення й різними вимогами до рівня знань та умінь учнів (дітей представників різних класів). Усвідомлення ролі рівня освіченості народу в зростанні економічної міцності держави з часом привело до розподілу шкіл на світські, релігійні, професійні, що стимулювало ускладнення системи контролю якості знань. Ось чому ставилися високі вимоги при вступі дітей до навчальних закладів. Характерно, що результати навчання впливали на подальшу кар'єру випускників та їхній соціальний статус.

Варто зазначити, що розвиток системи контролю за результатами навчання зумовив підвищення педагогічної функції оцінки знань, умінь і навичок учнів, визнання її педагогічного впливу на формування особистості. Поширення процесу оцінювання вимагало розв'язання нових проблем у педагогічній практиці, що сприяло розвитку педагогічної науки. В усі часи існування школи оцінювання проводилося за певними критеріями, визначеними

Статутом школи відповідно до мети навчання. В усьому світі в навчальних закладах діяла система покарання та заохочення.

Підвищення значущості педагогічної функції оцінки привело до думки про необхідність оцінювання діяльності вчителів, у зв'язку з чим з'явився і поступово вдосконалювався інститут інспекторів, який з часом отримав нормативне забезпечення.

З'ясовано, що навчальні досягнення учнів оцінювали екзаменатори, склад яких змінювався відповідно до змін у суспільстві. В українських братських школах діяла система спостереження за навчальною діяльністю учнів і роботою учителів. Найдосконалішою була система контролю розроблена Я.А.Коменським.

Аналіз діючої в дорадянський період системи контролю знань та вмінь учнів свідчить, що перевірки якості знань, умінь та навичок учнів приділялася незначна увага: в масових школах загальноприйнятої форми оцінок не було і тільки в ліцях використовувалася 12-бальна шкала оцінок.

Проте оцінний підхід до вибору викладачів діяв в усі історичні часи, а сумлінна педагогічна праця завжди високо оцінювалась, і вчитель займав належне місце в суспільстві.

У процесі дослідження наукових надбань виявлено, що радянський період для шкільної системи освіти характеризується неоднозначним ставленням до оцінки знань, умінь та навичок учнів. Проблема контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів почала активно розроблятися у другій половині ХХ ст., що спричинило запровадження інноваційних педагогічних технологій в освітніх закладах і сприяло введенню 12-бальної шкали оцінок, переваги і недоліки якої нині вивчаються, а також експертизи загальноосвітньої компетенції.

1.3. Суть і характерні ознаки стимулюючої функції експертизи результатів навчальної діяльності учнів

Науково-педагогічна експертиза застосовується нині в освітянських процесах достатньо широко (при оцінюванні стандартів змісту освіти, нових підручників, навчальних посібників, результатів наукових досліджень, пізнавальних ігор, при ліцензуванні та акредитації навчальних закладів, атестації середніх загальноосвітніх шкіл, загальних результатів навчання школярів тощо). У зв'язку із впровадженням державної атестації середніх загальноосвітніх навчальних закладів, механізм проведення якої ґрунтується на науково-педагогічній експертизі, значущість експертних оцінок в освіті істотно зростає.

В.Черепанов, аналізуючи проблему педагогічного вимірювання, зазначає, що, незважаючи на різні методики оцінювання якості педагогічних процесів, розроблених вітчизняними й зарубіжними вченими, фактично “відсутні дослідження з питань організації і проведення педагогічної експертизи”. Він стверджує, що експертиза – це результати, необхідні для формування колективної думки, яка реалізується у формі експертного судження (або оцінок) про педагогічний об’єкт (явище, процес) [196, 9]. Теоретичною базою педагогічної експертизи є принципи, форми та методи, які дають змогу обґрунтувати її результати. Ці результати, як правило, виражаються в судженнях спеціалістів про якість (стан) педагогічних процесів.

Упровадження педагогічної експертизи в шкільну систему пов’язане з необхідністю змін у внутрішньошкільному управлінні, на чому наголошують В.Пікельна та О.Удод. На їхню думку, “неможливо навіть уявити собі успішне вирішення всього комплексу педагогічних проблем без реформації найвідповідальнішої її частини – системи управління” [134, 3]. Найменш дослідженими й розробленими, як вважає В.Пікельна, є “методики якісної і кількісної оцінки результатів процесів управління” [132, 85]. Серед функцій управління відома своїм значенням функція контролю, завдяки якій певною

мірою оцінюється результативність навчально-виховного процесу. Проте високого результату педагогічної діяльності не можна досягти лише контролем (зовнішній або внутрішній). Він має бути закладений у кожную складову “школи-системи” й поширюватися на всю її діяльність, а також на працівників закладу. Тому створення системи управління за здобутими результатами пов’язане з вибором ефективних методів на різних рівнях (школи, вчителя, учня, батьків).

Г.Гутник, розглядаючи проблему управління якістю освіти як системоутворюючого фактора освітньої політики в регіоні, підкреслює важливість такого аспекту, як “вибір стратегії контролю, що ґрунтується на поєднанні зовнішнього контролю і внутрішнього стимулювання” [42, 31]. Як правило, зовнішній контроль спонукає вчителя підвищити ті показники, що контролюються, а не саму роботу. Це призводить до спотворення управлінської інформації, нераціонального використання сил і часу. Дослідник наголошує на тому, що, контролюючи якість навчального процесу, треба ставити перед собою завдання не карати винних, а виявляти причини низької якості. Розв’язання цієї проблеми нині турбує багатьох директорів середніх загальноосвітніх шкіл.

Динаміку розвитку навчального закладу можна простежити саме за оцінкою результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів. Як вважають дослідники, від результатів функціонування системи управління залежать: якість знань та вмінь учнів, розвиток їхніх інтелектуальних і творчих здібностей, рівень вихованості.

Нині стало очевидним, що всі підсистеми “шкільного організму”, мають розвиватися одночасно. Саме цю думку висловлюють В.Загвязинський та С.Гільманов, розкриваючи творчі підходи до управління школою. На їхній погляд, не можна перебудовувати педагогічні процеси поетапно. Треба удосконалювати внутрішньошкільну діяльність у процесі функціонування закладу, “оскільки шкільний організм не можна зупинити на капітальний ремонт і реконструкцію” [61, 32]. Створюючи умови для успішного розвитку школи, кожний керівник має усвідомити основні суперечності, які існують у

педагогічних реаліях, і знайти шляхи їх розв'язання. Оптимальний варіант управління школою визначається певними умовами (матеріально-технічна база, кадровий склад, контингент учнів тощо) і притаманними кожному директорові та його заступникам можливостями (рівень професійної підготовки, управлінський стиль кожного керівника, рівень підготовки до управлінської діяльності, наявність досвіду роботи керівника, стан здоров'я, психологічні особливості, характер тощо). Тільки враховуючи конкретні умови, максимально використовуючи можливості школи і запроваджуючи сучасні моделі управління, директор може забезпечити високий результат її діяльності.

На жаль, нині незначна частина керівників загальноосвітніх шкіл спроможна за допомогою сучасних методів оцінювання результатів діяльності школи визначити доцільність упровадження тих чи інших інноваційних технологій, виявити темпи розвитку закладу тощо. Завдання, які ставить суспільство перед освітою, зокрема перед середньою загальноосвітньою школою, деякі навчальні заклади не завжди можуть оперативно й успішно розв'язувати. Способів розв'язання конкретних завдань здебільшого не дає спеціальна психолого-педагогічна література. Саме тому Н.Акінфієва, вивчаючи можливості використання кваліметричного інструментарію при оцінюванні педагогічних досліджень, зазначає, що педагогічні колективи й деякі педагоги стають експериментаторами, створюють на базі своєї школи експериментальні майданчики. Не можна не погодитись з її думкою, що “дослідницькі роботи перестали бути притаманними лише вченим” [2, 30]. Але сучасні педагогічні колективи та їхні керівники недостатньо знають (або не знають) основних положень теорії і практики управління процесами діагностики та оцінювання результатів навчально-виховної роботи. Нині визнано, що однією з найскладніших проблем в освіті є проведення експертизи результатів навчальної діяльності учнів, що дають змогу перевіряти й діагностувати педагогічні явища в навчальному закладі [6; 50; 103; 148]. Вивчення досвіду роботи сучасних шкіл і деяких їхніх керівників (директорів, їхніх заступників) показало, що вони недостатньо вміють (інколи взагалі не

вміють) проводити експертне оцінювання якості знань, умінь і навичок школярів.

Проблема оцінювання якості середньої освіти взагалі і якості знань та вмінь зокрема не є новою. Її досліджували такі відомі вчені, як Ю.Бабанський, Є.Березняк, Н.Бібік, В.Бондар, М.Бурда, В.Гончарова, Ю.Конаржевський, О.Ляшенко, Д.Румянцева, В.Сухомлинський [12; 17; 21; 23; 27; 36; 79; 80; 98; 176] та ін. Так, у працях Ю.К.Бабанського наведено приклади оцінювання досвіду роботи вчителя з розвитку інтересу учнів до навчальних предметів за допомогою 4-бальної шкали оцінювання.

В.Сухомлинський також стверджує, що вчителі повинні уважно ставитися до статистичних даних, навчав молодих керівників бачити “педагогічні явища” в “усіх деталях”, тобто визначати й досконало досліджувати в системі внутрішньошкільного контролю результати навчання учнів і результати викладання педагогів.

З дослідженням проблеми експертного оцінювання результатів навчання учнів тісно пов'язана й розробка змісту інспектування шкіл. Л.Калініна зазначає: “Здійснюваний педагогічний процес є неперервним, тому і неперервним має бути спостереження за ним” [72, 121]. Результати фронтальної перевірки навчально-виховного процесу в школі дають можливість передбачити шляхи подальшого розвитку навчального закладу. Досить часто думка й висновки перевіряючих не збігаються з думкою методистів школи. Така тенденція спостерігається багато років.

Я.Плінер і В.Бухвалов наголошують, що в процесі перевірки школи або її атестації наявні такі проблеми: не ведеться спеціальна підготовка “учителів-експертів” і “адміністраторів-експертів” з технології педагогічної експертизи; не вистачає посібників і матеріалів для підготовки експертів; немає цілісного підходу до аналізу й оцінювання результатів навчально-виховного процесу з подальшою розробкою на його основі науково обґрунтованих рекомендацій з підвищення професійної майстерності вчителів; відсутні методики об'єктивного аналізу й оцінювання результатів педагогічного процесу (учителі-

експерти зорієнтовані, як правило, на один-два власних підходи до викладання навчального предмета, що може не збігатися з підходами того, кого перевіряють, і на цій основі об'єктивно не оцінюється педагогічний процес); не розроблені методики проектування нових структурних елементів школи тощо [137, 4-6]. Отже, розвиток традиційних масових загальноосвітніх шкіл безпосередньо пов'язаний з розв'язанням багатьох питань, серед яких особливої уваги науковців і педагогів-практиків потребує проблема використання певних методик експертного оцінювання результатів навчання школярів.

У період розбудови демократичної держави, на думку З.Береговського, зміст і форми контролю мають змінитися відповідно до нових цілей навчання й виховання школярів, а саме: керівник, педагогічний колектив загальноосвітньої середньої школи повинні глибоко усвідомити завдання національної школи на шляху її відродження. Нагальною потребою часу є виховання учня, здатного до чесної і сумлінної праці, яку справедливо та об'єктивно оцінював би педагог, а “вчитель став носієм істини, добра і справедливості” [16, 101].

Досить часто учителі негативно ставляться до контролю їхньої діяльності, особливо до перевірок органів управління освітою різного рівня. Дослідник підтримує поширену думку, що таке негативне ставлення до контролю результатів діяльності педагогів сформоване не досить високою кваліфікацією певної частини керівників шкіл, інспекторів і методистів, а це призводить до необ'єктивної оцінки якості роботи вчителя, класного керівника, вихователя. Не можна не погодитися також з його думкою, що треба перевести контроль на новий рівень оцінювання результативності навчання учнів. Але для цього слід підвищити рівень кваліфікації перевіряючих (керівників школи, інспекторів, методистів), які повинні добре знати зміст освіти, навчальні програми, методики викладання навчальних предметів, а також володіти методами контролю. “Контроль-диктат”, що, на жаль, як і раніше, здебільшого здійснюється з метою покарання, за твердженням дослідника, сьогодні не потрібний. Як нові підходи до оцінювання результатів навчання він наводить

рейтингову 100-бальну систему оцінювання, яку використовують, в Українській гімназії №1 м.Івана-Франківська. До цієї системи позитивно ставляться всі учасники навчально-виховного процесу. Впровадження такої системи оцінювання дало змогу зняти морально-психічне напруження як в учнівському, так і в педагогічному колективі. Умовами впровадження 100-бальної системи оцінювання результатів навчання передбачено виставлення поточних оцінок і окремо оцінок за якість самостійної роботи. На підсумкову оцінку за тему, що вивчається, останні оцінки не впливають, бо випадкова “незадовільна” оцінка завжди може бути “виправлена” після доопрацювання учнем теми у визначений час. Такий підхід сприяє підвищенню пізнавальної активності школярів.

У педагогічній практиці дуже часто невміння вчителів використовувати стимулюючу функцію оцінок викликає байдуже ставлення до них школярів. Так, при застосуванні тривалий час чотирибальної шкали оцінювання постійні двійки (трійки чи навіть четвірки) не сприяли розвитку в учнів бажання навчатися краще. Водночас це зводило нанівець і виховну функцію оцінки, оскільки її постійне використання формувало в школярів негативну поведінку (пропуски занять, порушення дисципліни, конфлікти між учнями і вчителями тощо). Це істотно знижувало ефективність навчально-виховного процесу.

Вважаємо за доцільне зазначити, що недостатність наукової літератури, яка висвітлювала б стимулюючу функцію контролю й оцінки як його складової, зумовила вивчення нами проблеми не тільки в ракурсі процесу навчання, а й взагалі навчально-виховного процесу у школі та його структурних складових.

Вивчаючи методологію та інструментарій оцінки в міжнародній системі освіти, Л.Одерій наголошує, що головним у роботі вчителя має бути постійне діагностування досягнень учнів і оцінювання їхніх прагнень здобувати глибокі знання. Навчання і контрольні тестування результатів навчання мають бути “нероздільними” процесами. Оцінка повинна бути “в динаміці”, тому дослідник підкреслює зростання значущості особи вчителя як “центральної фігури” в будь-якому оцінному процесі [115, 147]. Тому виникає потреба сформулювати у

вчителів практичні уміння та навички оцінювання й використання діючих оцінних технологій. Такі технології виступають як засіб вимірювання властивостей педагогічного об'єкта (явища) для здобуття необхідної інформації про стан і розвиток педагогічного процесу, його результатів, а також з метою своєчасної корекції та подальшого вдосконалення діяльності школярів і педагогів. Щоб керувати процесом навчання, виховання й розвитку особистості учня, треба мати певну інформацію про результати його навчання, тобто про якість знань, умінь і навичок, рівень вихованості й розвитку в різні вікові періоди, а також про якість результатів діяльності вчителя тощо.

Учені С.Архангельський, Б.Гершунський, Ю.Гільбух, Л.Євланов, Г.Єльнікова, А.Єрмола, Р.Ільясов, М.Крулехт, С.Максименко, І.Тельнюк, В.Черепанов та ін. вважають, що таку інформацію можна отримати за допомогою методів експертного оцінювання [10; 33; 34; 55; 56; 57; 69; 88; 101; 180; 196].

Успіх діяльності експертних груп (комісій) залежить насамперед від рівня компетентності осіб, які входять до цих груп. Безумовно, що й керівник групи, і члени-експерти мають бути ознайомлені із спеціальними експертними методиками й достатньо підготовлені до аналітичної діяльності. Щодо цього Д.Рупняк зазначає: “Використання експертних методів потребує евристичних можливостей людини, дозволяючи на основі знань, досвіду, інтуїції спеціалістів, які працюють у даній галузі, обґрунтовано оцінити досліджувані явища”. Проте ми не можемо погодитися з дослідницею в тому, що вони “використовуються в тих випадках, коли немає інших засобів здобуття інформації” [154, 73]. Як свідчить досвід роботи, методи експертного оцінювання дедалі частіше використовуються в управлінні навчальними закладами для отримання об'єктивної оцінки реального стану результатів діяльності педколективу, визначення причин невдач або успіху, для подальшого вдосконалення управлінської діяльності за різними напрямками роботи, насамперед навчальної. Такий підхід сприяє гуманізації відносин у педагогічному колективі на всіх рівнях, удосконаленню професійних якостей і

духовному зростанню вчителя.

Є.Березняк наголошує на ролі експертних методів, які дають змогу достатньо об'єктивно оцінити результати діяльності роботи вчителя (у визначеному напрямі) та визначити стиль роботи керівника школи. Використання експертних методів директором школи сприяє підвищенню рівня культури його управлінської діяльності [18]. Крім того, такий підхід стимулює працю вчителя, що також сприяє підвищенню ефективності управлінської діяльності керівників шкіл.

Методи експертного оцінювання (мозковий штурм, дискусія, рейтинг, моніторинг, кваліметричний підхід та ін.) посилюють стимулюючий вплив внутрішньошкільного контролю, на що вказував Н.Сорокін (1983). Він був переконаний, що це сприяє розвитку пізнавальної активності учнів, розкриває можливості досягнення успіху, отримання вищого бала (оцінки). Відомо, що за своєю суттю оцінка завжди була і є стимулом пізнавальної діяльності (зовнішнім збудником до дії). Саме тому майстром педагогічної праці вважається той учитель, який уміє “перевести” стимули у мотиви навчальної діяльності.

Як відомо, сила мотивації впливає на успішність навчальної діяльності. Л.Столяренко наголошує, що саме з пізнавальною мотивацією пов'язують продуктивну творчу активність особистості в навчальному процесі. Дослідження з педагогічної психології свідчать, що висока позитивна мотивація може компенсувати “недостатньо високі спеціальні здібності чи недостатній запас в учня необхідних знань, умінь і навичок” [172, 176].

Стимулювання позитивної мотивації учіння вважається психологічною умовою підвищення ефективності навчального процесу. Ю.Бабанський, розкриваючи загальнодидактичний аспект оптимізації навчально-виховного процесу, наголошує на необхідності глибоко вивчати мотивуючий вплив, зокрема “методів організації навчальної діяльності та методів контролю і самоконтролю” [11, 269]. Саме з цього випливає метод експертного оцінювання результатів навчання. Він дає змогу урізноманітнити методи стимулювання

навчально-пізнавальної діяльності школярів, підвищити якість організації навчального процесу, відійти від екстенсивного підходу в подоланні неуспішності, сформувати стійку орієнтацію учнів на цінності, пов'язані з академічною успішністю в колективі.

Оцінка не повинна втрачати своєї мотиваційної ролі, тому дуже важливо, як вважає Є.Ільїн, щоб “в оцінці давався якісний, а не кількісний (валовий) аналіз навчальної діяльності учнів, підкреслювалися позитивні моменти в засвоєнні навчального матеріалу, виявлялися причини недоліків, а не тільки констатувалась їх наявність” [68, 264]. Оцінки, на його думку, мають “юридичну силу”. І це треба завжди мати на увазі. На їх підставі учнів не тільки переводять до наступного класу, нагороджують, чи сварять, а й у багатьох країнах оцінки ураховують при вступі до вищих навчальних закладів. Така практика запроваджується і в Україні. Ось чому так важливо виставляти “адекватну оцінку” знань, умінь і навичок школярів, що, на жаль, не завжди має місце в сучасній школі й дуже часто залежить від багатьох факторів, одним з яких є управлінський стиль учителя.

Контроль пізнавальної діяльності учнів є багатофункціональним, що відомо досить давно. Але, як зауважують В.Семиченко та В.Заслуженюк, він стає ефективним, коли сприяє “виконанню провідних функцій педагогічної діяльності” [161, 5]. Серед функцій контролю вони виділяють такі: навчальна, діагностична, диференціююча, вимірювання та оцінювання, стимулювальна, виховна, розвивальна, прогностична, методична, керуюча, коригуюча, соціалізуюча та констатувальна.

Дослідники цілком обґрунтовано, на наш погляд, уводять до класифікації видів контролю тренувальний контроль, оскільки він дає можливість формувати уміння оцінювати, що є необхідною основою для формування самооцінки. Таких умінь учні набудуть якщо постійно використовувати в навчально-виховному процесі методи педагогічної експертизи. По суті це означатиме делегування школярам такої управлінської функції як “контроль”, котра створить умови для формування в них умінь самокорекції в засвоєнні

знань, що, в свою чергу, позитивно вплине на результативність процесу навчання й підвищить ефективність самоуправління пізнавальною діяльністю.

Особливу увагу вчені і практики освіти, які досліджують проблему оцінювання результатів навчання учнів, приділяють самоконтролю школярами власної діяльності в процесі навчання. Досліджуючи саме цю проблему, Л.Рибалко зазначає, що сучасні вчителі (дослідження здійснювалося у 1995 році) не приділяють достатньої уваги організації самоконтролю з боку учнів у процесі навчання й учіння. Вона наголошує, що самоконтроль є важливим компонентом навчально-пізнавальної діяльності школярів і прийоми самоконтролю їм доступні, але навчання цих прийомів викликає в педагогів певні труднощі. Основна причина їх, на її погляд, - це відсутність знань у педагогів про організацію самоконтролю учнів [155, 3]. Саме це в багатьох випадках стримує творчу активність школярів, заважає процесам гуманізації і демократизації в управлінні навчально-виховним процесом.

В.Бондар серед умов формування позитивного ставлення учнів до навчання називає такі, як заохочення до виконання завдань підвищеної складності й опора на спільну думку класу, при оцінюванні результатів навчання. Ці вимоги відображені в “принципі стимулювання” учнів до діяльності, у розвитку, інтересах і потребі в знаннях. Дослідник пов’язує їх із спонукально-стимулюючим підходом [23, 93]. Експертиза якості знань, умінь та навичок учнів як з боку вчителя, так і з боку самих учнів, не залишає не поміченим будь-який позитивний результат (просування вперед) у навчанні. Визнано, що доцільно стимулювати пізнавальну діяльність учнів “спільним переживанням від успіху”, оскільки щира “радість успіху” дозволяє оцінювати досягнуті результати в навчальній діяльності кожного учня за допомогою якісних та кількісних оцінок. Такий контроль не може не мати позитивних результатів. Відомо, що знання можна здобути лише за активної участі учнів у навчально-виховному процесі та їхньої постійної зацікавленості в досягненні певних результатів. Крім того, методи експертної оцінки (рейтингова оцінка знань, тестування, організаційно-діяльнісна гра, атестація тощо) дають змогу

відійти від “жорсткої формальної системи” оцінювання навчальних досягнень учнів, що є причиною великої кількості другорічників у школі.

Сучасні методи експертного оцінювання, навпаки, створюють у школярів почуття комфортності, захищеності. За таких дидактичних умов не виникає психологічного напруження, здійснюється індивідуалізація навчання, що передбачає об’єктивне оцінювання досягнень кожного вихованця. При такому оцінюванні враховуються індивідуальні можливості особистості, стимулюється діяльність кожного учня [60; 149].

А.Бляшевська зазначає, що в оцінці відбивається залежність того, хто навчається (учень), від того хто навчає (учитель). Другому, підкреслює вона, “дано право судити не лише про знання першого, а й про його здібності, достоїнства й недоліки”, а саме в цьому й “виражається такт, професійні вміння, освіченість і педагогічна культура викладача” [22, 85]. Дослідниця підкреслює значення оцінки, розширення її меж. На її думку, вона не тільки “фіксує результати контролю”, а ще й характеризує самого учня, його підготовленість, здібності, ставлення до праці. Завжди найважливішою вимогою до оцінки знань, умінь і навичок учнів була і є її об’єктивність. Науковець акцентує увагу на точному оцінюванні, бо “оцінка має характеризувати кількість і якість знань і вмінь незалежно від методів та засобів контролю, особистісних якостей викладача, який здійснює контроль” [22, 86]. А.Бляшевська звертає увагу на можливість оцінювання в словесній формі й у формі суворого ранжування балів. Крім того, вона не виключає можливості використовувати оцінні судження для характеристики виконаної учнем навчальної роботи. Усе це потрібне для педагогічної експертизи, як однієї з оцінних педагогічних технологій.

Вивчення й оцінювання результатів діяльності навчального закладу (за умови позитивної оцінки) є стимулом для подальшого вдосконалення його роботи. Якщо показники роботи школи низькі, то мають бути чітко визначені причини недоліків. В обох випадках результати експертного оцінювання дають інформацію з досягнутого результату й дозволяють обґрунтувати конкретні

цілі, стимулюючи педагогічний і учнівський колективи до активної діяльності. Позитивні результати свідчать про правильність прийнятих управлінських рішень, ефективність застосованих форм і методів для досягнення визначеної мети. Негативні результати ставлять керівника школи та його команду перед необхідністю використовувати інший інструментарій, іншу технологію в розв'язанні проблеми вдосконалення управління навчально-виховним процесом.

В.Бондар стверджує, що обрати правильну стратегію і тактику управління допомагає методологія навчального процесу, в структурі якої значну роль відіграють принципи навчання [23, 74]. Дослідивши принципи навчання, визначивши “домінуючу роль” вимог, що відображають певні принципи, він визначив їх ознаки. Посилаючись на основні складові процесу навчання, науковець згрупував принципи за такими напрямками діяльності: цільовий, змістовий, процесуальний, спонукально-стимулюючий і результативно-стимулюючий. Останній характеризується відповідністю результату навчання цілям і завданням освіти й виховання. Відомо, що від цілей управління залежатиме і зміст управлінських процесів.

Характеризуючи сучасні дидактичні концепції в освіті, Т.Левченко наголошує на тому, що “вивчення результатів діяльності... є стимулом до самовдосконалення” [94, 76]. Досягнуті результати дають можливість конкретніше визначити подальші цілі. Не меншої уваги вона надає вмінню діагностувати результати навчання школярів з метою виявлення “сильних” і “слабких” сторін у їхніх знаннях. Це створює можливості своєчасно коригувати навчально-виховний процес, а також організовувати колективну діяльність (директор, учитель, учень, батьки) щодо визначення головних завдань, планування роботи, її організації, подальшого аналізу результатів. Проте справу необхідно організовувати так, як наголошує дослідниця, щоб кожний учитель у школі “адекватно сприймав інформацію”, яку отримує у “вигляді зворотного зв'язку” в анкетах, тестах тощо, для здійснення “подальшої корекції своєї діяльності” [94, 95].

Є безліч педагогічних факторів, різноманітних педагогічних ситуацій у навчально-виховній роботі, що впливають на оцінку діяльності як школи в цілому, так і результатів певних педагогічних процесів, роботи деяких педагогів, результатів навчання учнів, стилю керівництва, особистісних якостей директора, його заступників, учителів тощо. Тому не виникає сумніву, на думку Л.Калініної, що контроль (на будь-якому рівні) повинен виконувати “атестаційну (оцінну) й орієнтаційну (інформування керівників шкіл і педагогів)” функції [72, 168].

Дуже важливим є, на наш погляд, фактор сприйняття оцінки результатів роботи закладу вчителем, оскільки саме ця оцінка відіграє значну роль у формуванні морально-психологічного клімату в колективі.

Оцінка результатів діяльності педагогічного колективу школи в цілому - це найважливіша складова управління. Нині, коли школа отримала самостійність і автономність в організації навчально-виховного процесу, на неї покладено велику відповідальність за якість знань, умінь і навичок випускників. Саме це і стало передумовою вдосконалення оцінки результатів навчальної діяльності учнів та якості роботи педагогічного колективу [178].

А.Севрук, розглядаючи теорію і технологію оцінювання якості навчальної, педагогічної та освітньої діяльності, зазначає, що в “сучасній освіті (не тільки російській) переважають експертні оцінки” [159, 7]. Доведено, що традиційні методи оцінювання педагогічної і навчальної діяльності не забезпечують належної ефективності. Експертна оцінка враховує інтереси всіх учасників навчально-виховного процесу, є “корисною” як для того, хто оцінює, так і для того, хто оцінюється. Перехід до такої оцінки вимагає використання спеціальних знань (теорія вимірювань, математичні методи, сучасні інформаційні технології), що викликає певні труднощі, проте ставить керівників школи й педагогів перед необхідністю постійно вдосконалювати педагогічну майстерність, опановувати нові оцінні технології, забезпечувати високий рівень компетенції та об’єктивності оцінних суджень.

У ході атестації шкіл, запровадження якої неоднаково сприймають у

широких педагогічних колах, дуже важливо, щоб оцінка результатів діяльності педагогічних колективів була об'єктивною, етичною і гуманною, юридично обґрунтованою і спрямовувалась на визначення того рівня якості освіти, який реалізується і може реалізуватися. Зміни в оцінній діяльності обов'язково спричиняють зміни в управлінні школою на всіх рівнях. Оцінка досягнень школи за визначеними напрямками і критеріями створює умови, за яких вона набуває власного іміджу й конкурентоспроможності серед інших закладів регіону.

Дослідивши стимулюючу функцію експертизи та її роль в управлінні школою, зазначимо, що в сучасній освіті віддається перевага експертному оцінюванню результатів навчальної діяльності учнів, яке дає можливість урахувати інтереси всіх учасників навчально-виховного процесу, забезпечує повноту і збалансованість інформації, стимулює суб'єктів навчально-виховного процесу до успіху.

На основі вивчення виконаних останнім часом досліджень з'ясовано, що педагогічна експертиза розглядається як технологія оцінювання результатів певної діяльності; метод дослідження, який використовує експерт; механізм, що дає змогу оцінити педагогічне явище й включає комплекс логічних математичних процедур, за результатами яких формується експертна оцінка (кількісна, якісна чи висловлена у формі оцінного судження)

Експертизі підлягають усі педагогічні процеси, явища, об'єкти, суб'єкти. Тому важливо виявити суть і характерні ознаки її стимулюючої функції, використання якої в практичній діяльності шкіл дасть можливість змінити ставлення вчителів і учнів до перевірок, а також позбутися "контролю-диктату".

Суть стимулюючої функції полягає в удосконаленні професійної майстерності вчителів і керівників школи, підвищенні результативності викладання навчальних дисциплін, пошуках шляхів подальшого підвищення загальноосвітніх компетенцій учнів, формуванні позитивного іміджу та соціально значущого статусу.

Характерна ознака стимулюючої функції експертизи результатів навчальної діяльності учнів - устанавлення органічної взаємодії між учителем та учнем у навчальному процесі, яка має характер прямого і зворотного зв'язку: ефективність роботи вчителя вимірюється результативністю навчання учнів і навпаки. Тому об'єктивність експертної оцінки позитивно впливає на навчальну діяльність школярів.

Висновки до першого розділу

На основі вивчення та аналізу вітчизняної і зарубіжної літератури, практичного досвіду проведення педагогічної експертизи результатів навчальної діяльності учнів школи можна зробити висновок про актуальність, теоретичну і практичну значущість окресленої проблеми.

Результати констатувального експерименту свідчать, що в розв'язанні даної проблеми є чимало “вузьких місць”, а саме: розбіжність у визначенні поняття “педагогічна експертиза”, у т.ч. “експертиза результатів навчальної діяльності учнів”; недостатня підготовка керівників шкіл і вчителів до експертного оцінювання педагогічних явищ і процесів, учнів до самоекспертизи; відсутність науково обґрунтованих критеріїв і оцінних параметрів результатів навчання школярів; недостатній рівень розробки та експериментальної перевірки й апробації методики і технології експертизи.

Тому у процесі дослідження уточнено понятійно-категоріальний апарат, зокрема такі поняття, як “експертиза”, “педагогічна експертиза”, “експертиза результатів навчальної діяльності учнів”. У ракурсі нашого дослідження класичне поняття “експертиза” екстрапольовано на процес навчання учнів і в авторському трактуванні розглядається як технологія оцінювання результатів певної діяльності, за допомогою якої досвідчені спеціалісти певної галузі роблять висновки про їх якість.

“Експертиза результатів навчальної діяльності учнів школи” – це визначення якості їх загальноосвітньої компетентності на основі системи критеріїв і параметрів засвоєння змісту освіти в межах державних стандартів

загальної середньої освіти. Отже, експертиза – це оцінна діяльність суб'єктів управління навчально-виховним процесом; вона є складовою їхньої контрольно-аналітичної діяльності.

Відповідно до завдань дослідження розроблено характерні ознаки підготовки педагогічного колективу до проведення експертизи результатів навчання учнів: знання суті педагогічної експертизи, її функцій, форм організації, методів і технологій здійснення, критеріїв і оцінних параметрів визначення якості сформованості загальноосвітніх компетентностей учнів.

Уміння вчителів з питань експертизи полягають у застосуванні наукових підходів, різноманітних форм перевірки результатів навчальної діяльності учнів, у впровадженні експертних методів та діагностичних методик і технологій, визначенні складових процесу навчання (мета, завдання, мотивація до навчання, стан розвитку психічних процесів, особистісно-ціннісні орієнтації, позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, креативність); забезпеченні зворотного зв'язку про результати експертизи.

Експертна компетентність учителів школи підвищується завдяки професійній діяльності, участі в роботі методичних об'єднань, творчих майстерень і в інших формах безперервної системи педагогічної освіти. Теоретична і методична компетентність суб'єктів управління навчально-виховним процесом у здійсненні експертизи знань, умінь та навичок учнів сприяє формуванню демократичного та гуманістичного освітнього середовища в школі, а це стимулює підвищення результатів діяльності всього педагогічного колективу і кожного вчителя зокрема.

Одним із аспектів дослідження проблеми було проведення ретроспективного аналізу соціальної, педагогічної та стимулюючої функцій експертного оцінювання знань, умінь і навичок учнів загальноосвітніх шкіл. У результаті з'ясовано суть, відмінності й характерні ознаки функцій, що стало основою їх модернізації. Зростання соціальної функції оцінювання навчальних досягнень учнів спостерігається ще з античного періоду. У зв'язку з цим є відчутним ускладнення й постійне удосконалення системи контролю якості

знань учнів. Характерно, що результати навчання впливали в усі досліджені нами періоди цивілізації на подальшу кар'єру випускників та їхній соціальний статус. Експертна оцінка як складова контролю результатів навчання сприяє підвищенню значущості її педагогічної функції і є важливим фактором педагогічного впливу на формування особистості. У ході дослідження встановлено, що педагогічна функція експертизи знань учнів зумовлює потребу вивчати й аналізувати діяльність учителів у контексті забезпечення готовності до її здійснення в системі внутрішньошкільного контролю.

Стимулююча функція експертизи результатів навчальної діяльності учнів полягає в утвердженні професіоналізму суб'єктів управління навчально-виховним процесом, творчому їх зростанні, формуванні майстерності, у пошуках шляхів подальшого підвищення якості знань учнів, формуванні педагогічного іміджу та соціально значущого статусу.

Органічна взаємодія вчителя та учнів у навчальному процесі має характер прямого і зворотного зв'язку: високий рівень результатів навчальної діяльності учнів свідчить про ефективність роботи вчителя і навпаки. Безпосереднім предметом експертизи є результати навчання учнів, опосередкованим – учитель. Тому об'єктивна експертиза оцінювання позитивно впливає на емоційно-вольову сферу учнів, активізацію їхньої навчально-пізнавальної діяльності, прагнення до вищого рівня знань, мотивацію учіння, утвердження почуття самодостатності, задоволення результатами праці, їх оцінкою.

Отже, на етапі констатувального експерименту, на основі результатів аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури, введено в науковий обіг поняття “експертиза результатів навчальної діяльності учнів”, розкрито його суть в авторській інтерпретації; проведено ретроспективний аналіз функцій експертизи (соціальна, педагогічна, стимулююча) та виявлено закономірності їх модернізації, констатовано об'єктивний взаємозв'язок експертизи результатів навчання учнів та ефективності педагогічної діяльності вчителів; визначено зміст компетентності вчителя щодо здійснення експертизи.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЗДІЙСНЕННЯ ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

2.1. Експертне оцінювання результатів навчальної діяльності учнів як складова контрольно-аналітичної функції керівника школи

Державною національною програмою “Освіта”: Україна XXI століття” передбачається побудувати таку систему загальної середньої освіти, яка розвиватиметься “відповідно до особистісних потреб і здібностей учнів” [47, 24]. Це положення обумовлює певні завдання, розв’язання яких дасть змогу за результатами навчальної діяльності учнів передбачати особистісно орієнтований підхід до школярів у відповідних педагогічних процесах. Ідеться про те, що оцінювання діяльності школи, результативності роботи педагогічних колективів будь-якого навчального закладу потребує виявлення якості знань, умінь і навичок учнів та рівня їх вихованості. Розвиток системи освіти України спрямований “на забезпечення її якості відповідно до новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики” [112, 4]. Саме якість вітчизняної освіти визнана “національним пріоритетом” і “передумовою національної безпеки” країни.

Гостро актуальною стала проблема як оцінювання діяльності школи в цілому, так і результатів навчальної діяльності учнів зокрема. Проте результат діяльності має бути обґрунтованим. На думку Г.Щукіної, до показників, за якими насамперед повинна оцінюватись діяльність школи, слід віднести якість знань, умінь і навичок учнів, певний рівень розвитку їхніх інтелектуальних здібностей [204].

Цікавою, на наш погляд, є думка І.Підласого. Він вважає, що оскільки кінцевим результатом навчання є всебічний розвиток особистості, то навчальний процес має бути спрямованим на “виробництво” певного “продукту”. Компонентами цього продукту є знання, уміння, навички, світогляд особистості; її кругозір, ерудиція, якість розуму, інтелектуальний розвиток та вміння навчатися, потреба набувати й поповнювати знання; навички

самоосвіти; активність; працездатність (розумова і фізична); вихованість; професійна орієнтація [129, 311]. Тому, досліджуючи обрану проблему, ми насамперед зосередилися на оцінюванні результативності навчання учнів.

Розробці проблеми контролю як функції управління пізнавальною діяльністю учнів значну увагу приділив Н.Сорокін. Він наголошував, що зміст контролю визначається дидактичними завданнями, специфікою предметів, рівнем підготовки й розвитку учнів. Здійснюючи контроль, учитель повинен перевіряти не тільки конкретні знання з предмета, а й динаміку загального розвитку учня. Головною метою педагогічної діяльності є створення потрібних умов для успішної навчальної діяльності, починаючи від розробки уроку до проведення підсумкової атестації.

Г.С.Костюк, звертаючи увагу на те, що “навчання впливає на розвиток учнів передусім своїм змістом”, визначає, що останній (зміст) “являє собою відібрані з людських духовних багатств системи знань, умінь і навичок, які складають основи наук, що їх дає середня школа своїм вихованцям. Знання є основою не тільки розумового, але й загального духовного розвитку особистості” [82, 388]. На його думку, саме якість знань характеризує особистість учня як у навчанні, так і у вихованні. Він наголошував на складності іншого процесу – учінні, під яким розумів самостійну діяльність учня, що має складну психологічну структуру.

Пізнавальна діяльність поєднує в собі чуттєве сприйняття, теоретичне мислення і практичну діяльність. Зрозуміло, що вона може здійснюватися тільки в процесі навчання під керівництвом учителя і передбачає взаємодію, співробітництво й партнерство між педагогами та учнями. Навчання як найважливіший і надійніший спосіб здобуття освіти відображає істотні властивості педагогічного процесу, а саме: двосторонність, спрямованість на розвиток особистості, єдність змістової і процесуальної сторін. Опитування учнів, як і інші форми перевірки їхніх знань та вмінь, дає можливість, зазначає Г.Костюк, організувати зворотний зв'язок і здобути інформацію про кожного учня (йдеться про результати його навчання). Без цієї інформації, як вважає

вчений, немає справжнього керування пізнавальною діяльністю школярів. Саме тому актуалізується “питання про володіння вчителями ефективними способами поточного вивчення результатів навчальної діяльності учнів” [82, 435].

Відомо, що результат діяльності учнів можна оцінити за допомогою різних форм перевірки та контролю їхніх знань, умінь і навичок.

Не можна не погодитися із О.Савченко відносно того, що “будь-яка оцінка суб’єктивна, хоча вчителі користуються одними вимогами до оцінювання” [157, 131]. На її думку, це пояснюється рядом причин: учителі неоднаково використовують можливості різних уроків для оцінювання робіт учнів; майже завжди використовуються оцінні бали й оцінні судження; не практикується самооцінювання учнів. Наголошуючи на таких давно відомих функціях оцінки, як контролююча, навчальна, діагностична й виховна, О.Савченко підкреслює, що контроль, перевірка й оцінювання результатів навчання є “невід’ємними елементами навчально-виховного процесу, без яких неможливо уявити повний цикл педагогічної взаємодії між учнем і вчителем” [157, 122]. Вона вважає, що треба правильно визначати об’єкти контролю, що в кожній перевірній роботі “має домінувати” та чи інша функція.

Дане положення підтверджує А.Алексюк, який відзначає велику роль контролю знань у керуванні навчально-виховним процесом і наголошує на його єдності з навчанням як однією із “найважливіших закономірностей дидактики”. Він висловлює думку щодо вживання термінів “контроль”, “облік” і “перевірка”, які “було б помилково ототожнювати”. Термін “контроль” охоплює весь навчально-виховний процес, різні аспекти роботи школи й означає “виявлення, вимірювання та оцінювання знань, умінь і навичок учнів” [120, 207].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу І.Підласому виявити, що оцінка навчальних досягнень школярів виконує такі функції: контролюючу (визначення рівня знань, умінь і навичок кожного учня або класу, рівень його підготовленості до засвоєння нового матеріалу); навчальну (сприяння

повторенню, уточненню й систематизації навчального матеріалу з кожного окремо взятого предмета); діагностико-коригуючу (з'ясування причин виникнення в учнів труднощів у процесі навчання, неспішності, прогалин у їх знаннях і вміннях з подальшим усуненням виявлених недоліків); стимулюючо-мотиваційну (стимулювання учнів до поліпшення результатів навчальної діяльності, розвитку особистої відповідальності, формування мотивів навчання); виховну (покращення особистої дисципліни, розвиток волі, цілеспрямованості, працьовитості, активності, старанності та інших якостей особистості). На його думку, функції оцінки виходять далеко за межі простої констатації рівня навченості учнів. Оцінка передається умовними позначками, “кодовими сигналами”, “зарубками”, пам'ятними знаками тощо. Учений зауважує, що “основою для оцінювання успішності учня є підсумки (результати) контролю” [138, 547].

Розглядаючи проблеми перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок учнів, М.Фіцула висловлює думку, що контроль – це комплекс послідовних процедур (перевірка-оцінка-облік). Він визначає об'єкт оцінювання навчальних досягнень школярів: знання, уміння та навички, досвід їхньої творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності. Оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, урахуванням передусім рівня досягнень учнів, а не їхніх невдач. Учений загострює увагу на тому, що під оцінкою успішності в сучасній педагогічній науці розуміють систему певних показників, які відображають об'єктивні знання, уміння та навички учнів. Оцінювання, на його думку, - це “визначення й вираження в умовних одиницях (балах), а також в оціночних судженнях учителя знань, умінь та навичок учнів відповідно до вимог шкільних програм” [188, 193].

Оцінюванню знань, умінь та навичок школярів присвячено багато наукових публікацій [6; 50; 103; 129; 136; 150; 163; 164; 174; 178; 182; 183] та ін. Проте нині, коли школа працює в умовах 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів і набула в цьому питанні певного досвіду, техніка оцінного процесу потребує удосконалення. Вона не відповідає широкому

загалу, вимогам нормативних документів, як і раніше, є монопольним правом учителя. Учень школи здебільшого залишається осторонь оцінного процесу.

Г.Дюдіна, досліджуючи проблему оцінювання знань як засобу активізації навчальної діяльності учнів, зазначає, що через це “у більшості не формується тотожне з учителем уявлення про рівень їхньої навчальної діяльності, про якість засвоєних знань” [54, 3]. Тому школярі мають свідомо брати участь в оцінному процесі. В зв’язку з цим підвищується роль самооцінки і взаємооцінки. Формування в учнів умінь оцінювати якість засвоєння набутих знань дає можливість школі досягти мети: навчити їх навчатися, добувати самостійно знання, що є умовою безперервної освіти. Необхідність застосування самооцінки самою особистістю пояснюється соціально, сутністю людини, адже оцінка результатів праці завжди відігравала велику роль у житті не тільки кожного окремого індивіда, а й усього суспільства.

Великого значення оцінці пізнавальної діяльності учнів надавав Ш.Амонашвілі, який стверджував, що успішна результативність навчального процесу безпосередньо залежить як від реалізації завдань, що розв’язуються на заняттях, так і від “оцінної діяльності”, яку вчений вважав підсистемою, своєрідним компонентом пізнавальної діяльності. Він був глибоко переконаний, що на цьому етапі навчального процесу (коли здійснюється оцінна діяльність) відбувається корекція і стимулювання навчальної роботи учнів. На його погляд, саме оцінка діяльності учнів у процесі розв’язання поставлених перед ними завдань робить цілісною їхню пізнавальну діяльність. З цього приводу Ш.Амонашвілі зазначає: “Удосконалення процесу навчально-пізнавальної діяльності буде лише тоді, коли оцінка не завершує його, а супроводитиме на всіх ступенях” [4, 164].

Розкриваючи процес формування у студентів ВНЗ професійних навичок оцінної діяльності, А.Бляшевська (1996) зауважує, що “проблема оцінювання в педагогіці є складною”, оскільки ситуації, з якими доводиться стикатися педагогові в практичній діяльності, рідко коли повторюються, що ускладнює визначення “всіх чинників” здійснених дій та оцінювання вчинків особистості.

Дослідниця нагадує, що оцінна діяльність неможлива без уміння педагога вести контроль і облік. Тому кожний учитель повинен уміти здійснювати самоконтроль за власною роботою, контроль за наслідками навчально-виховного процесу в класах, де він викладає, а також вести облік отриманої роботи для своєчасного прийняття рішень. А.Бляшевська робить висновок, що “облік – це перш за все вивчення загальних підсумкових даних, виявлення загальних відхилень від норми” [22, 31]. Водночас вона зауважує, що облік не повинен стати самоціллю, але він може і повинен використовуватися як засіб “удосконалення змісту” педагогічної діяльності й “організації” навчально-виховного процесу. Оцінка полягає не тільки у виставленні учневі певного бала, а й виражає результат діяльності учня і саме оцінка завершує процес контролю.

Не можна не погодитися з А.Алексюком, який майже двадцять років тому висловив думку, що функція оцінювання як “акт перевірки знань є однією із найбільш вагомих функцій” пізнавальної діяльності [120, 216]. Він зауважував, що за своєю структурою контроль знань складається з перевірки (виявлення й вимірювання); оцінки (процесу і результату); обліку – це фіксування і збереження здобутих результатів (у вигляді балів чи оцінок і оцінювальних висновків). Результати обліку фіксуються у класних журналах, відомостях, табелях, щоденниках тощо. Учений стверджував, що в навчально-виховному процесі оцінювання здійснюється постійно, воно встановлює рівень навчальних досягнень учнів у навчанні.

Аналізуючи різні підходи до визначення понять “контроль” і “оцінка”, В.Ягупов наголошує, що контроль полягає у “з’ясуванні рівня засвоєння програмного матеріалу; визначенні дієвості та ефективності організації навчального процесу, в оцінці якості викладання навчальних дисциплін” [206, 404]. Він підкреслює, що в сучасній дидактиці контроль і перевірку результатів навчання учнів “трактують” як педагогічну діагностику.

Зарубіжні вчені додержують тієї самої думки. Так, Р.Лінке, вивчаючи принципи визначення показників вищої освіти, поняття “оцінка” пояснює як

діагностичну діяльність, спрямовану на виявлення в студентів знань з певного предмета [208, 197].

У сучасній вітчизняній дидактиці визнано такий зміст понять: “контроль” – родове поняття; “перевірка” – процес контролю; “оцінка” – кількісне фіксування виявленого рівня знань, умінь і навичок у балах; “облік” – документальне фіксування. І тому В.Ягупов вважає підхід І.Підласого до визначення змісту цих понять “найбільш обґрунтованим”.

Ми звернулися до праць І.Підласого і з’ясували, що поняття “контроль” він зводить до виконання трьох послідовних процедур: “виявлення, вимірювання й оцінювання знань, умінь тих, кого навчають. Виявлення й вимірювання називають перевіркою” [138, 547].

Аналіз наукових теоретичних джерел показав, що аналогічної думки дотримують науковці Н.М.Мойсеюк, М.Фіцула, Д.Чернілевський [109; 188; 197].

У контексті викладеного вище зазначимо, що контроль як функція управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів дає змогу виявляти кінцевий результат навчання. Його мета – здобуття та фіксування інформації про наслідки дидактичної взаємодії суб’єктів навчального процесу.

Звернемося до такого компонента контролю, як оцінка. Вона використовується для оцінювання знань школярів, конкретної педагогічної ситуації, для самооцінки, а також уживається у формах оцінних суджень щодо дії школярів. Оцінку здебільшого використовували й використовують як засіб стимулювання пізнавальної діяльності учнів.

Повсякденна діяльність людини постійно пов’язана з моментами оцінювання й оцінки і фіксується її свідомістю; поняття цінності є основою відносно оцінювання й оцінки, бо саме воно означає важливість або значущість якогось предмета (явища) для людини [28].

Оцінний компонент педагогічної діяльності вчителя містить великий виховний потенціал. Усвідомлення його й доцільне використання дає можливість педагогові свідомо керувати розвитком школяра, формуванням

його особистості. Дослідники зауважують, що поняття “оцінка” й “оцінний компонент” не є тотожними. Зокрема, Л.Ващенко зазначає, що таке поняття, як “оцінний компонент”, не має повного і чіткого визначення. Крім того, вона підкреслює, що при перевірці знань, умінь і навичок учнів “в усіх випадках йдеться про значущість оцінки, її контролюючої та регулюючої функцій в структурі діяльності” [29, 3]. Проте учена наголошує на відсутності досліджень з питань оцінки, вивчення оцінного компонента в діяльності вчителя, а також механізмів та умов його становлення й розвитку. Вона зробила висновки, що оцінка в словесному чи знаковому вираженні демонструє визнання цінності якихось явищ, подій, предметів; оскільки визначена різноманітна природа цінностей, а саме: духовні, матеріальні, естетичні, моральні, професійні та ін. Оцінки за своїм змістом бувають також різні; оцінка виступає як механізм і регулятор якості зовнішньої і внутрішньої діяльності тощо [29, 14].

Педагогічна діяльність має завжди творчий характер, що зумовлено потребою постійно приймати рішення в різноманітних ситуаціях. Протягом усієї своєї діяльності педагог має постійно оцінювати: стан класного колективу й кожного учня окремо (його поведінку і дії), свій власний стан і свої дії; вплив педагогічних дій у процесі керування навчанням і вихованням учнів [141]. Як оцінка, так і оцінювання є невід’ємною частиною діяльності учителя.

У сучасній педагогічній літературі дедалі частіше висвітлюються тенденції впровадження в систему контролю педагогічної експертизи, що дасть змогу його поглибити, здобути повнішу інформацію про об’єкт перевірки, дати об’єктивну оцінку, а оцінювання перевести в безперервний процес.

Розглядаючи особливості виконання студентами різноманітних завдань у системі вищої освіти, П.Зукієр висловлює думку, що оцінювання – це систематична діяльність, спрямована на нагромадження даних, вироблення й систематизацію основних відомостей про студента [209, 207].

На нашу думку, поняття “оцінювання” має дуже широкий зміст, оскільки педагог повинен оцінювати не тільки якість знань, умінь і навичок учнів, а й правильність сформованої мети уроку (дидактична, виховна, розвивальна);

правильність обраної методики проведення уроку (або іншої форми навчання); рівень підготовки учнів до уроку; рівень активності школяра на уроці; пізнавального інтересу учня до матеріалу, що вивчається; готовність школяра до розв'язання поставленої вчителем проблеми; уміння учня аналізувати свої спостереження й робити висновки. Крім того, педагог має оцінювати власну діяльність зокрема якість добору змісту матеріалу, що вивчається; ефективність використаних ним форм і методів навчання; уміння використовувати інноваційні технології тощо.

Проведене нами дослідження показало, що проблема оцінювання результативності навчальної діяльності учнів у сучасній школі вимагає глибшого вивчення, теоретичного обґрунтування та апробації на практиці.

Вище уже зазначалося, що оцінка є невід'ємним компонентом такої управлінської функції, як контроль. На нашу думку, досить чітко й лаконічне визначення поняття “контроль” дав Ю.Конаржевський: “контроль – це постійне порівняння того, що є, з тим, що має бути” [79, 118].

Н.Морева, дотримуючи традиційних поглядів, під педагогічним контролем розуміє систему “перевірки результатів навчання і виховання”, що є “засобом установа прямого і зворотного зв'язку між викладачем і студентами” [110, 116].

Розглядаючи проблеми оптимізації навчально-виховного процесу (методичні основи), Ю.Бабанський зазначав, що контроль – це діяльність, яка здійснюється з метою здобуття й фіксування інформації про результати дидактичної взаємодії учня і вчителя при зіставленні одержаних результатів з визначеною метою [12, 451].

Дещо ширше дають визначення поняття “контроль” інші дослідники (Г.Кумаріна, Ю.Кусий), які під контролем розуміють “виявлення, встановлення і оцінювання знань та умінь учнів, тобто визначення об'єму, рівня і якості засвоєння навчального матеріалу, виявлення успіхів в учінні, прогалин в знаннях, навичках і уміннях у окремих учнів і у всього класу для внесення необхідних корективів в процесі навчання, для вдосконалення його змісту,

методів, засобів і форм організації” [92, 210]. Неважко помітити, що в цьому визначенні зміст поняття “контроль” пов’язується з реалізацією майже шести його функцій.

Проведене дослідження з проблеми підвищення ефективності внутрішньосеместрового контролю знань майбутніх учителів початкової школи дало змогу В.Вонсович дійти висновку, що “повний цикл внутрішньосеместрового контролю знань і умінь доречно вважати процесом, якому притаманні такі компоненти: мета і завдання, зміст і засоби, форми і методи, результати (показники, облік)” [31, 14]. Конкретний зміст цих компонентів залежить від багатьох факторів.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що в педагогічній літературі контроль розглядається як засіб, діяльність і процес, властивий двом сторонам – тому, хто навчає, і тому, хто навчається. Його здійснення дасть результат у співпраці.

Учені приділили значну увагу розробці принципів контролю. Проаналізувавши праці деяких з них (А.Алексюк, М.Данилов, В.Єсипов, В.Онищук, Н.Сорокін, І.Підласий, В.Ягупов – відповідно 120; 45; 51; 123; 138; 206), ми звели принципи здійснення контролю у порівняльну таблицю (табл.2.1).

Аналіз таблиці свідчить, що найпоширенішими є такі принципи: об’єктивність, регулярність, систематичність та індивідуальний підхід. На жаль, не визнаються серед поширених принципів контролю такі, як гуманність і гласність, діагностичність і керівний характер контролю.

У педагогічній теорії і практиці існують різні види контролю знань, умінь і навичок учнів. Досліджуючи проблему контролю результатів навчання школярів в умовах функціонування основної школи в складі загальноосвітнього навчального закладу, М.Ярмаченко запропонував види, терміни перевірок і методи зазначеного вище контролю. Для більшої наочності за його текстовою моделлю ми склали схему традиційної системи контролю (рис. 2.1.).

На наш погляд, дана методика традиційної перевірки й обліку успішності

Таблиця 2.1

**Порівняльна таблиця принципів,
на основі яких має здійснюватись контроль**

№№ п/п	Принципи контролю	ПБ дослідників, що визначали принципи					
		А.Алексюк	О.Данілов, В.Єсіпов	В.Онищук	І.Підласий	Н.Сорокін	В.Ягулов
1.	Об'єктивність (правильне оцінювання за певними критеріями знань учнів)	+	+	+	+	+	
2.	Регулярність (здійснення контролю на кожному етапі засвоєння знань)	+	+			+	
3.	Індивідуальність (врахування психічних особливостей учнів)	+	+	+		+	
4.	Систематичність (постійна увага до динаміки результатів навчання)	+	+	+	+	+	+
5.	Урізноманітнення видів і форм контролю	+				+	+
6.	Єдність вимог до контролю	+					
7.	Гуманність контролю						+
8.	Гласність (доведення до відома всіх результатів перевірки)				+		
9.	Діагностичність						+
10.	Виховний характер						+
11.	Керівний характер						+
12.	Всебічність						
13.	Диференційований підхід			+			
14.	Тематична спрямованість			+			

учнів повніше характеризує існуючу систему внутрішньошкільного контролю. Учений також підкреслив необхідність урахування індивідуальних особливостей учнів при перевірці їхньої успішності (темперамент, риси характеру, здібності, нахили, інтереси, потреби, мотиви, особливості психічних процесів – мислення, пам'ять, увага, воля тощо) [121, 231]. Нині це положення стало аксіоматичним не тільки для вчених, але й для більшості практичних педагогів.

Проте й керівники сучасної середньої школи, й учителі стикаються з труднощами у застосуванні здобутих результатів від перевірки для прийняття управлінських рішень щодо окремого учня або групи школярів з урахуванням їхніх психологічних особливостей. Якщо такі рішення й приймаються, то вони епізодичні й не дозволяють контролювати динаміку розвитку учня. Основна увага педагога зосереджена, як і раніше, на успішності.

Як свідчить дослідження О.Локшиної з проблеми діагностики, навченості учнів у школах зарубіжжя, в різних країнах перевага віддається різним видам контролю. Так, у Франції частіше використовується попередній (діагностичний) вид контролю. Його проводять на початку навчального року і тричі протягом обов'язкового навчання через певні проміжки часу як доповнення до інших видів діагностики.

У школах західноєвропейських країн використовують два види контролю навченості учнів: внутрішній і зовнішній. Внутрішній контроль здійснюється на рівні групи, класу чи окремої школи (завдання розробляють учителі-предметники або група вчителів шкіл – учительське тестування у Великобританії); зовнішній проводиться на регіональному або найчастіше державному рівні. Вважається, що завдяки зовнішньому оцінюванню з'являється можливість порівняти результати рівня знань учнів у межах району чи країни, своєчасно вжити заходів щодо підвищення їхнього освітнього рівня. У деяких країнах, наприклад Франції, результати національного оцінювання публікують у пресі. Завдяки такому “механізму прозорості” поліпшується моніторинг ефективності системи освіти в країні [96, 16].

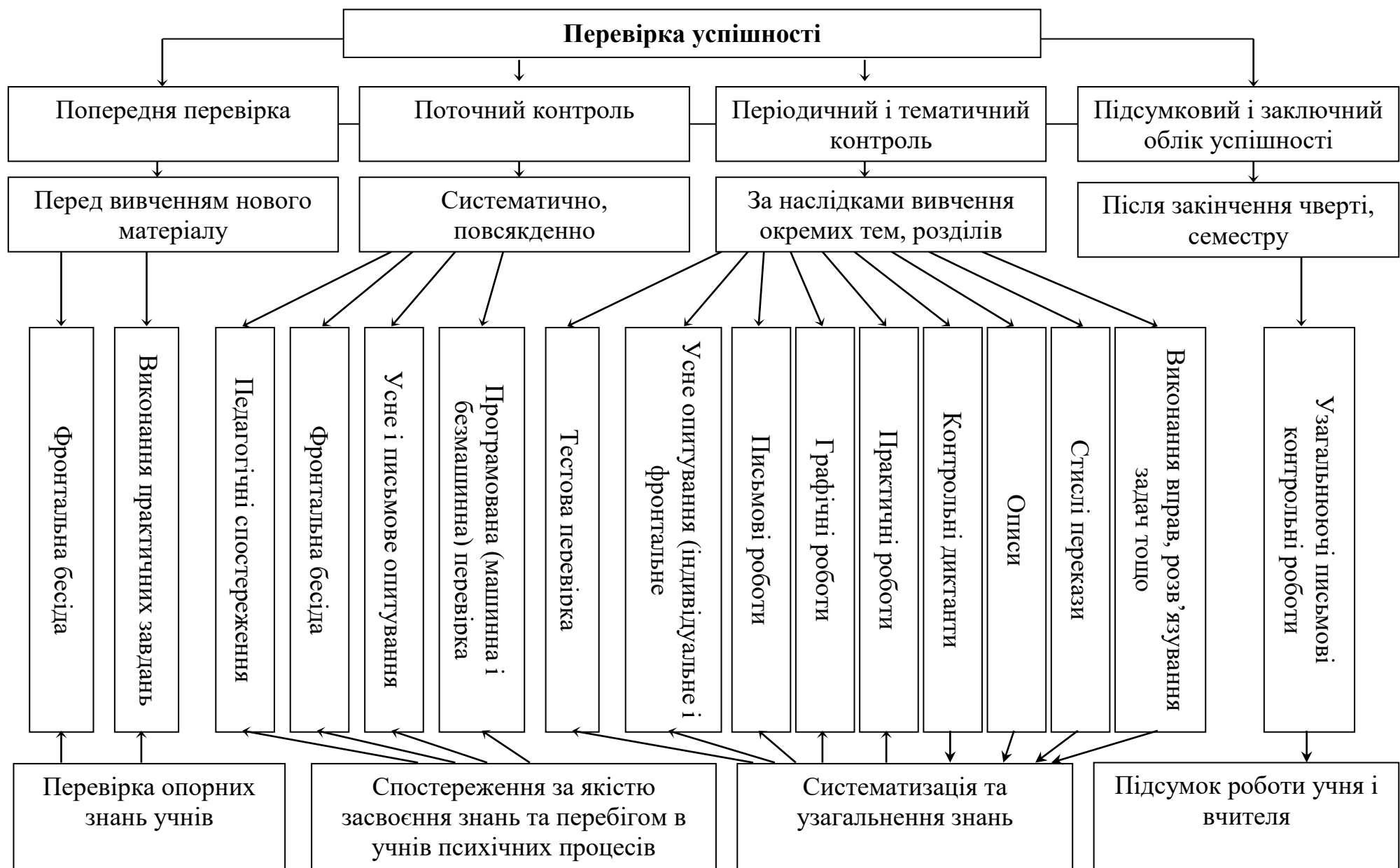


Рис. 2.1. Організація та методика традиційної перевірки й обліку успішності (за М.Д.Ярмаченком) [121]

У навчальних закладах країн Західної Європи застосовують різноманітні оцінні моделі для оцінювання результатів навчання, якому надається важливого значення. О.Локшина, оглядаючи оцінювання успішності учнів у західноєвропейських школах, звертає увагу на такі форми оцінних моделей: вербальна; оцінка-знак, що виставляється в оцінних судженнях; бали; літери; відсотки.

Заслуговує на увагу зауваження дослідниці щодо використання негативної оцінки в західноєвропейських навчальних закладах: вона застосовується лише в разі невідповідності відповіді чи роботи вимогам стандарту і можливість усунення цих недоліків у знаннях учнів за певних причин відсутня.

Приділяючи першочергову увагу динаміці розвитку учнів та рівню їхньої навченості, учителі всі результати дають описово та обговорюють їх разом із батьками на батьківських зборах кілька разів на рік.

Тенденція відмови від використання оцінок у європейських країнах дає можливість уряду деяких з них відійти від “жорсткої формальної системи”, яка є причиною великої кількості другорічників серед учнів початкової школи.

Так, досвід звільнення від тиску оцінок дав змогу Р.Штейнеру у Вальдорфській школі ліквідувати другорічництво як шкільну проблему, відійти від “селекції” за обдарованістю; захистити учнів від стресових ситуацій; створити в колективі атмосферу “психічного комфорту”; сформувати доброзичливі стосунки між учителями та учнями; здійснювати протягом усього навчання в школі дбайливий, глибоко індивідуальний зовнішній підхід до розвитку особистості [202, 68].

Останнім часом у педагогічній науці обговорюється створення відносно цілісної теорії контролю за якістю знань та вмінь учнів. Поширюється твердження про необхідність використовувати у школах діагностичні технології, що охоплюють різні види, форми, методи та засоби перевірки й оцінювання результатів навчання учнів. Нині оцінка в межах шкільної системи зазнала певних змін. У практичній діяльності дедалі частіше використовується

зовнішнє тестування чи іспити, що стають нормою.

О.Локшина звернула увагу на особливості оцінювання знань, умінь і навичок учнів на засадах його розподілу на нормативне та критеріальне. Нормативне оцінювання, вважає дослідниця, “передбачає порівняння досягнень особистості із затвердженою нормою” [96, 17]. При нормативному оцінюванні школярі можуть наочно спостерігати перспективу власного прогресу (досягнення норми) чи навпаки. Проте воно не завжди демонструє справжній рівень досягнень учнів.

Критеріальне оцінювання – це порівняння досягнень учня із системою критеріїв, які може встановлювати заклад освіти чи державні органи (національний стандарт). О.Локшина акцентує увагу на тому, що установлені критерії не залежать від особи, яка проводить оцінювання. Якщо ж розглядати оцінювання з практичної точки зору, то, на думку дослідниці, можна стверджувати притаманність обох компонентів (нормативного, критеріального) усім видам здійснюваного контролю.

У західноєвропейських середніх школах, як і в українських, використовується усна і письмова форми контролю. Але віддається перевага письмовому контролю, який вважається об’єктивнішим і дає змогу охопити перевіркою значно більшу кількість учнів за той же самий проміжок часу порівняно з використанням усної форми.

Дослідники проблем контролю результатів навчання вказують на відмінність між системами контролю, в зарубіжних та вітчизняних навчальних закладах. Вони підкреслюють значущість поточного оцінювання, оскільки в щоденній діагностиці динаміки розвитку учня вчителі отримують найреальнішу її картину.

Вважаємо за доцільне зупинитись на такій формі контролю, як національні іспити. Так, у Данії учням надається право самостійно вирішувати, чи складати їм іспити та з яких дисциплін, тому що органи управління освітою вважають їх не обов’язковими. У Франції, зауважує О.Локшина, до національного іспиту особливе ставлення, бо після закінчення учнями

обов'язкового навчання іспит також вважається необов'язковим. Його розглядають як “репетицію” іншого національного іспиту – Baccalaurate, який складається після закінчення старшої середньої школи. Незалежно від того, чи склалися національні іспити, після завершення обов'язкової освіти учні західноєвропейських шкіл обов'язково складають державні іспити з отриманням свідоцтва, де зазначаються успіхи в навчанні. О.Локшина наголошує, що часто національні іспити розглядаються як вступні до вищих навчальних закладів. Свідоцтво про закінчення середньої школи є результатом випускних національних іспитів і гарантує вступ до вищого навчального закладу без екзаменів. Такий підхід, як підкреслює дослідниця, підвищує роль і рівень шкільної освіти, спрощує вступ до вищих навчальних закладів. Проте не всі випускники здатні скласти випускний іспит. Слід зауважити, що такі країни, як Греція, Іспанія, Люксембург, Португалія та Фінляндія, зовсім відмовились від проведення національних випускних іспитів (підсумковий контроль) після закінчення обов'язкового навчання.

Водночас, як зазначає А.Ланьков, у країнах Далекого Сходу продовжує панувати сформована протягом двох тисячоліть думка, що “найкоротший і найпоширеніший шлях до просування службовою драбиною, тобто до багатства і привілеїв, пролягав через систему державних іспитів” [93, 96]. На зміну державним іспитам, які треба було складати на будь-яку чиновницьку посаду, прийшла університетська система, і сьогодні значна увага приділяється саме вступним іспитам до вищого навчального закладу. Тому “вся шкільна система країни має на меті, насамперед, підготувати учня до складання вступних іспитів” [93, 97]. Як зазначає дослідник, у країні діють спеціально обладнані екзаменаційні пункти, де одночасно всі випускники складають іспит. Вступ до навчального закладу залежить тільки від здібностей, рівня знань і таланту абітурієнта, а не від “можливостей” або “зв'язків” батьків. Такий підхід, безумовно, мотивує відповідальне ставлення до навчання в школі протягом усіх років.

Досить давно були обґрунтовані форми контролю, які діляться на

фронтальні, групові, індивідуальні, комбіновані (ущільнені) та самоконтроль. Н.Сорокін зауважує, що найчастіше використовується фронтальний контроль, особливо під час повторення й закріплення матеріалу, що підвищує активність класу на уроці.

В.Ягупов до основних форм перевірки знань, умінь і навичок учнів відносить індивідуальну перевірку (спрямована на конкретного учня) і фронтальну (з'ясування рівня засвоєння школярами знань і вмінь за порівняно короткий термін).

Не менш актуальною є проблема методів контролю знань, умінь і навичок учнів. Є різні підходи до визначення поняття “методи контролю” (або методи перевірки). Вважаємо, що найповніше визначення цього поняття дав В.Ягупов: “Методи перевірки – це сукупність прийомів і способів педагогічної діагностики, за допомогою яких здійснюється зворотний зв'язок у дидактичному процесі з метою отримання даних про ефективність цього процесу” [206, 410]. До основних методів перевірки успішності учнів дослідник відносить побіжне спостереження, усне опитування, практичні роботи і вправи, програмований контроль, письмові роботи, дидактичні тести тощо. Використання перелічених методів у практичній педагогічній діяльності дає змогу отримувати систематично та оперативно найбільш повну й змістовну інформацію про перебіг навчально-виховного процесу і його результативність.

Вважаємо за доцільне зазначити, що найпоширенішим методом контролю у вітчизняній школі є контрольні роботи, які можуть бути письмовими, графічними, практичними. Як зауважує О.Савченко, контрольна робота за своїм “обсягом і складністю не повинна перевищувати тих завдань і вправ, які учні виконували протягом часу опрацювання певної теми”. Вона загострює увагу вчителів на обов'язковості “всебічного аналізу помилок”, незважаючи на мету проведення контрольної роботи. Адже тільки так можна визначити “діапазон прогалин, частоту тих чи інших помилок, причини їх виникнення” [157, 129].

Надаючи великого значення стимулюючій функції оцінки, А.Алексюк

застерігає вчителів від проявів формалізму в оцінці знань учнів. Він наголошує на тому, що середньоарифметичний показник в оцінці знань, який застосовується при виведенні підсумкових оцінок за чверть, семестр або навчальний рік, є одним із проявів формалізму, якому вчитель має запобігати.

Дослідник поділяє всі функції контролю на специфічні, або контролюючі, та загальні. Специфічні функції передбачають виявлення, вимірювання та оцінювання знань.

Загальні функції – це навчальна, стимулююча, виховна, діагностична і прогностична. Їх здійснення “забезпечує належну ефективність навчального процесу”. Між функціями існує тісний взаємозв’язок, а “їх зміст і спрямованість впливають із завдань навчально-виховного процесу” [120, 207]. Правильно організований контроль знань є стимулом до навчально-пізнавальної діяльності учнів та поліпшення результатів навчання і сприяє формуванню таких якостей особистості, як відповідальність, організованість, самостійність, дисциплінованість, здатність долати труднощі у розв’язанні визначених завдань, що є дуже важливим у даному підлітковому віці (11-14 років). Результати контролю за навчально-виховною діяльністю можна використовувати для подальшого прогнозування результатів педагогічного процесу, визначення шляхів підвищення якості професійної діяльності учителя. Контроль знань та вмінь учнів, підкреслює А.Алексюк, має “орієнтуватися на загальну мету навчання і виховання” школярів.

Розкриваючи суть оцінки знань, учений виділяє “головні компоненти оцінки”: встановлення фактичного рівня знань учнів; співвідношення виявлених знань з еталонними, що визначаються програмою; вираження результату навчальної діяльності школярів. Сенс контролю знань полягає в оцінці. Без нього неможлива подальша динаміка навчання, розвитку й виховання як окремої особистості, так і загального педагогічного процесу. За його визначенням “оцінка є кількісним показником якості результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів” [120, 215]. Досягнення мети навчання можливе за умов порівняння тих обсягів і якості знань, що учні засвоюють, з

тим, що мають засвоїти відповідно до стандарту. Оцінка – це насамперед відображення того, що відбувається в свідомості людини завдяки процесу мислення. І тільки після цього вона виноситься назовні, стає матеріальною нормою.

Не менш важливою в теорії освіти і навчання є проблема, розв'язання якої також пов'язане з оцінкою результативності. Йдеться про функції контролю, зміст яких посилюється в кінці кожної чверті або навчального року. Така тенденція була притаманна школі соціалістичного суспільства, але актуальність її не зникла і нині. У сучасній школі передбачена перевірка виконання навчальних програм (контрольні, практичні й лабораторні роботи) за конкретний період навчального року. Перевіряється також об'єктивність виставлення оцінок.

Н.Сорокін до функцій контролю відносить освітню, розвивальну (розвиток пізнавальних інтересів); виховну (підвищення відповідальності); оцінювальну (вміння оцінювати відповіді однокласників, уносити корективи в них). Відомо, що в сучасних школах результат контролю знань, умінь та навичок учнів знаходить відображення в певних оцінках. Дослідник зауважує: “У широкому розумінні оцінкою називають характеристику цінності, рівня або значення будь-яких об'єктів чи процесів” [123, 261]. Він також стверджує, що не можна замінювати індивідуальний контроль на колективний.

Значну увагу функціям контролю приділив Ш.Амонашвілі, який відмітив багатофункціональну роль контролю, але підкреслив, що контроль стає ефективним, коли сприяє “виконанню провідних функцій педагогічної діяльності” [4, 5]. Відомий педагог називає оцінку інструментом не стільки дидактичним, скільки соціальним. Саме в оцінці відбивається суть соціальних відносин учня. Те, чого вимагає суспільство від школяра, – добрі й міцні знання, уміння й навички, зразкова поведінка, опосередкована оцінкою, тому що вона, наче дзеркало, відображає рівень його досягнень. Але те, чим може відгукнутися суспільство на досягнуті учнем результати, теж опосередковане оцінкою [5, 140].

На думку Ш.Амонашвілі, оцінка є показником “специфічного виду активності”, “самостійної діяльності” і функція її - “стимулювати і спрямовувати” весь процес навчання та виховання учнів. Змістову оцінку він пропонує уявляти як процес зіставлення ходу чи результату діяльності із визначеним у завданні еталоном для встановлення рівня і якості знань, умінь і навичок; визначення й прийняття завдань для подальшого просування школярів у навчанні [5, 163]. Сучасні процеси оновлення змісту, форм і методів контролю знань, умінь та навичок гальмуються старими традиційними методами і прийомами оцінювання результатів пізнавальної діяльності учнів, якими користувалися учителі тривалий час.

Щоб з’ясувати, про що йдеться конкретно, треба визначитися з поняттям “оцінка”. Відомо, що оцінка – це “думка, судження про якість, достойність, значення чогось”, а оцінити – “це скласти уявлення про щось, визначити значення, характер, роль чогось” [167, 730]. Тобто “оцінка” означає характеристику певної цінності, рівень чи значення будь-яких об’єктів або процесів. Н.Мойсеюк дає таке визначення поняття “оцінка”: “встановлення ступеня виконання учнями завдань, поставлених перед ними в процесі навчання, рівня їх підготовки і розвитку, якості набутих знань, сформованих умінь і навичок” [109, 358].

Учені вважають, що оцінювання успішності тих, хто навчається, можливе лише за підсумками (результатами) контролю, при цьому враховуються кількісні і якісні показники. Такої думки дотримують М.Буланова-Топоркова, Н.Морева, Д.Чернілевський [122; 110; 197].

Цікаву і цілком, на наш погляд, слушну думку щодо значення оцінки в навчально-виховному процесі, висловив Л.Занков. Коли мова йде про визначення успішності, то формально “відмітка виступає як показник засвоєння знань, умінь і навичок, відповідно до шкільної програми” [169, 40]. Проте вчений бере під сумнів правдивість відображення в цьому показнику справжньої якості знань. Саме в оцінках, що вчитель виставляє сильним і слабим учням, значну “роль відіграє суб’єктивний момент”: погляд педагога на

значення тих знань, які знайшли відображення в роботі, що підлягає оцінюванню. Л.Занков виділяє два види змістової оцінки – зовнішню (здійснює вчитель, однокласники) і внутрішню або рефлексорну (самооцінка власної навчально-пізнавальної діяльності).

В педагогіці давно вже є визнаним той факт, що вчителі “часом бувають необ’єктивні в своїх оцінках”, при виставленні яких не дотримують визначених загальних критеріїв. Але в сучасній традиційній середній школі цій оцінці довіряють так само, як і одержаній на іспитах.

Досліджуючи оцінку та її значення в міжнародній системі освіти (методологію та інструментарій процесу оцінювання), Л.Одерій зауважує, що на практиці нерідко оцінка педагога протиставляється екзаменаційній, що бере під сумнів або “немовби підтверджує другорядний характер” оцінних суджень учителя. Результатом є неприємне становище учителя й учня. В педагогічній роботі дуже часто виникають такі ситуації, коли вчитель, намагаючись дати своїм учням максимум знань, ефективно організовує і проводить навчальний процес, досягає визначеної мети, але результати зовнішнього контролю (директорський, інспекторський) “ніяк не свідчать про це”. В такому випадку, констатує дослідник, “застосування порівняльних оцінок означатиме, що деякі з учнів позбавляються можливості одержати високу оцінку” [115, 146]. Він указує на різні ситуації в оцінюванні результатів навчання, а саме: на оцінку вчителя впливають сторонні чинники, що зовсім не стосуються справжніх досягнень учня (педагог не здатний давати оцінку на потрібному рівні); вчитель є свідком блискучого демонстрування знань учнем, або навпаки (незадовільної відповіді) і вважає, що той демонструє рівень інтелектуальних можливостей; учителі не отримували належної підготовки щодо оцінювання знань, умінь і навичок учнів (у більшості країн).

В.Сухомлинський вважав, що оцінка в школі стала “критерієм, мірилом людини”, а це веде до зниження результатів навчання і викликає байдужість в учнів до навчання. Своє ставлення до оцінки видатний педагог висловив такі: “За оцінкою губиться людина, в оцінці розпливається її невичерпаність, її

багатогранний духовний світ” [179, 383]. Тобто використання оцінки в педагогічній практиці вимагає дуже обережного ставлення і застосування.

Оцінка залежить від багатьох факторів. Серед них такі: характер учителя (суворий, ліберальний); думка педагога про успіхи певного учня; його ставлення до учня або його батьків (симпатія, антипатія); настрої учителя, його фізичний стан (утома, роздратованість, головний біль тощо); поняття про особистий престиж (більш високі оцінки-показники – краще ставлення адміністрації школи, вищий імідж серед батьків, учнів і тощо). І чим більший прояв суб’єктивного ставлення до оцінювання знань учнів, тим більше дезорієнтується й сам учитель. Це також не обходить і учня: із занижуванням оцінок викликані переживання можуть озлобити його, відштовхнути від школи; задоволення від виставленої оцінки штовхає учня до неохайності, поверховості при виконанні завдань. Отже, неправильна оцінка завжди негативно впливає на учня.

Розглядаючи питання щодо вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів у процесі здійснення цільового управління пізнавальною діяльністю учнів, Г.Дмитренко, В.Олійник та О.Ануфрієва зосереджують увагу на двоаспектності поняття “оцінка”. Перший аспект - це “оцінка-критерій”, яка “відображає певний результат дій або діяльності” і подається кількісною чи якісною мірою (є відносною чи абсолютною величиною); другий – “оцінка-процедура”, що відображає оцінювання якої-небудь дії чи діяльності, результатом (підсумком) якої “є якась конкретна величина (показник)” [53, 17].

Отже, кількісна оцінка є реальним показником досягнень кожного учня, а постійна увага до оцінки педагогів та батьків певною мірою впливає на бажання учня соціально утвердитися, довести свою інтелектуальну спроможність.

Досліджуючи проблему розумового розвитку школярів, Г.Гуревич і Є.Горбачова зазначають, що в школі під час проведення контрольних робіт (екзаменів), як правило, “фіксується відносний статус” учня: “відмінник”, “хорошист”, “невстигаючий”. Вони вказують на недоліки оцінювання

результатів навчання, що базуються на “статистичній нормі” і підкреслюють, що в сучасних школах це є найпоширенішим підходом. Проте його об’єктивність відносна, “оскільки завжди це є результатом алгоритмізованої статистичної обробки” [39, 30]. Отримані сумарні показники “характеризують учнів однаково”. Ці ж характеристики відрізнятимуться лише кількістю учнів, знання яких відповідають нормі, є вищими або нижчими за норми. Такий підхід, на думку дослідників, майже зовсім не “відображає сильних чи слабких сторін засвоєння” програмного матеріалу. Він лише засвідчить, що певні проблеми мають місце, якщо показники будуть нижчими за встановлену норму, але система знань і умінь, якою володіють учні, “залишається майже не визначеною”.

Таким чином, ми виявили, що нині, як і багато років тому, немає єдиного підходу до визначення понять “контроль”, “оцінка”, “перевірка”, “облік” та інших з ними пов’язаних. Досить часто вони вживаються в однаковому чи різному значенні або взаємозаміщуються.

Проблему оцінки й оцінювання досліджувала Л.Ващенко, яка підійшла до обґрунтування поняття “оцінка” з філософських понять. Зокрема, вона зазначила, що з цих позицій оцінка є самостійним типом пізнання, що означає осмислення ціннісного ставлення людини до предметів та явищ навколишньої дійсності [29, 13]. Водночас учена розглядає її і як психологічне явище, оскільки оцінка має велике значення в життєдіяльності людини. Оцінювання, на її погляд, є ще й процесуальним і коригуючим компонентом пізнавального процесу.

Розкриттю проблеми педагогічного оцінювання приділяли увагу В.Семиченко та В.Заслуженюк. Вони наголошували: “Сьогодні питання про об’єктивність педагогічного оцінювання стають все актуальнішими” [161, 5]. На їхню думку, нова 12-бальна шкала оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти сприяє методологічній переорієнтації навчання з інформативного на розвиток особистості людини, упровадженню особистісно орієнтованого підходу до навчання учнів та підвищенню якості,

об'єктивності оцінювання. Уведення цієї шкали оцінювання в навчально-виховний процес школи педагоги-практики сприйняли по-різному, але чотирирічний досвід використання 12-бальної системи оцінювання довів її переваги. Вони полягають у тому, що нові критерії оцінювання передбачають урахування рівня особистих досягнень учнів, ґрунтуються на позитивному принципі. Це відповідає принципам гуманізації і демократизації освіти.

Проаналізувавши нову систему оцінювання, вчені прийшли до висновку, що основними її функціями є контролююча, навчальна, діагностично-коригуюча, стимулюючо-мотиваційна й виховна. Крім того, В.Семиченко та В.Заслуженюк при розкритті функції контролю виділяють і такі, як диференціація, вимірювання та оцінювання, розвивальна та прогностична, керуюча, констатувальна, соціалізуюча.

Учені зазначають також, що в системі оцінювання знань, умінь і навичок учнів учитель не звертає уваги на їхні життєві обставини, які в деяких випадках істотно впливають на результати навчання. Неправильно діють і ті вчителі, що використовують оцінку як засіб виховання (виставляють двійку за поганку поведінку на уроці). Дослідники відмічають: “Традиційно вся педагогічна література наводить як негативні приклади дії вчителів, які навіюють учням, що ті “не варті” вищої оцінки, але ця практика й досі поширена” [161, 4]. Таким чином, учені, розкриваючи суть оцінки, зазначають, що це специфічний компонент діяльності, який ототожнюють з певним етапом процесу мислення.

Дослідивши проблему оцінювання результативності пізнавальної діяльності учнів у сучасних загальноосвітніх школах, ми дійшли висновку, що ця проблема залишається не вирішеною до кінця. Особливої актуальності вона набуває в зв'язку з введенням 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів, яка сприяє гуманізації освіти. Відсутність єдиного підходу до визначення понять “контроль”, “оцінка”, “перевірка” та “облік” стримує оцінювання знань, умінь та навичок учнів, знижує його об'єктивність.

Дослідження показало, що контроль як функція управління пізнавальною діяльністю учнів дає змогу виявити кінцевий результат процесу навчання:

з'ясувати рівень засвоєного навчального матеріалу, дієвість і ефективність організації навчально-виховного процесу, оцінити якість викладання та учіння. Відповідно до цього він має такі структурні компоненти: перевірка знань, умінь та навичок учнів; їх оцінка та облік. Контроль – це управлінська діяльність, мета якої - отримання та фіксування інформації про результати дидактичної взаємодії педагога й учнів. Його єдність із процесом навчання визнано закономірністю. Контролю знань, умінь і навичок учнів як процесу притаманні такі компоненти: мета, завдання, зміст і засоби, форми й методи, результати (показники, облік).

У процесі дослідження теоретичних джерел ми також з'ясували, що облік є основою для підсумування пізнавальної діяльності учнів у вигляді оцінок (відміток), який визнано достатньо ефективним засобом удосконалення організації навчально-виховного процесу. Сучасна школа працює за 12-бальною системою оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до розроблених умов обліку результатів навчання, проте техніка оцінного процесу вимагає подальшого вдосконалення.

Аналіз теоретичних висновків науковців і практиків показав, що оцінювання, як і оцінка, – це за змістом характеристика певної цінності, яка здійснюється за результатами контролю і є невід'ємною частиною діяльності вчителя та учня.

Проведене дослідження теоретичних джерел дало змогу уточнити функції оцінювання й оцінки, до яких належать навчальна, діагностична, виховна, стимулююча і мотиваційна, розвивальна, прогностична, коригуюча, констатувальна, соціалізуюча. За допомогою комплексного використання їх можна запобігти формалізму в навчанні учнів та підвищити ефективність навчально-виховного процесу. Оцінювання є і процесом, і результатом, і засобом, що регулює та стимулює навчальну діяльність школярів, впливає на її результативність. Для сучасної школи важливим є перехід від одnobічного оцінювання (монополія вчителя на оцінку) до оцінювання на основі взаємодії.

Вивчення практичного досвіду й теоретичне дослідження оцінки знань,

умінь і навичок учнів у школі свідчить про те, що оцінка, хоч і виставляється за результатами оцінювання, але завжди має суб'єктивний характер, що дезорієнтує самого педагога у правильній оцінці навчальних досягнень учнів, а також дезінформує керівництво школи про якісний стан навчально-виховного процесу. Оцінка має бути результатом зіставлення їхніх навчальних досягнень з існуючими стандартами чи критеріями, що позитивно вплине на її авторитет, підвищить її об'єктивність.

Оцінювання відбиває основні властивості внутрішньошкільного контролю, структурними компонентами якого є перевірка, оцінка та облік. Аналіз діючих технологій оцінювання вітчизняних і зарубіжних систем контролю свідчить про те, що в педагогічних системах використовується нормативне і критеріальне оцінювання, але більш поширеним є змішаний тип оцінювання.

У системі контролю за станом успішності учнів має оцінюватись рівень знань, умінь та навичок, досвід навчальної і творчої діяльності, рівень ціннісних орієнтацій, рівень сформованості мотивацій до навчання та його результатів, рівень пізнавальних інтересів до навчання. Упровадження в школі сучасних технологій навчання, використання діагностичних технологій, обґрунтована оцінна діяльність педагога є вагомими чинниками підвищення результативності діяльності школи.

Аналіз теоретичного та практичного доробку з даної проблеми показав, що поняття “контроль” та “експертиза” ідентичні, вони є складовою контрольно-аналітичної функції керівника школи.

Вивчення реалізації контролю як функції управління в школі свідчить про відносну недосконалість його механізмів, що зумовлює потребу модернізації форм і методів перевірки й оцінювання якості знань, умінь та навичок учнів.

У процесі дослідження вітчизняної та зарубіжної літератури з визначеної проблеми виявлено тенденцію впровадження в систему управління школою педагогічної експертизи, яка дає можливість підвищити об'єктивність оцінювання результатів навчальної діяльності учнів, що сприятиме розвитку

їхніх інтересів до навчання та його результатів; озброїти вчителів сучасними діагностичними методиками внутрішньошкільного контролю; здобути повнішу інформацію про педагогічний процес для прийняття конкретних управлінських рішень.

Усе викладене вище свідчить, що експертизу результатів навчальної діяльності учнів треба розглядати як аспект контролюючої та аналітичної діяльності директора школи або учителя.

2.2. Організаційні умови внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів

Досліджуючи результативність упровадження інновацій у школи, І.Фрумін у 1993 р. в ряді змістових умов, що забезпечують уведення їх у навчально-виховний процес, пропонує “розглянути організацію кваліфікованої експертизи і діагностики” і наголошує на важливості “експертизи та аналізу підстав інновації, обговорення думки дітей, батьків, колег” [189, 63]. Тобто при здійсненні педагогічної експертизи як засобу підвищення ефективності навчально-виховного процесу, керівник навчального закладу має оцінити здобуті від уведення інновацій результати, проаналізувати динаміку розвитку учнів і кваліфікаційного зростання вчителів, дослідити причини зростання (або зниження) показників для подальшого прогнозування розвитку школи.

Останнім часом дедалі частіше педагоги і психологи “порушують” проблему щодо створення систем експертного оцінювання результатів навчання учнів загальноосвітніх шкіл. Ми простежили динаміку появи праць з експертного оцінювання.

Аналіз наукових джерел показав, що за останні 15 років праць, присвячених експертному оцінюванню, опубліковано мало. Ми ознайомилися з роботами В.Черепанова з проблеми експертного оцінювання [196], О.Гохмана [37], Я.Плінера і В.Бухвалова [137].

Дослідженню проблем методики вивчення експертних систем і оцінювання діяльності вчителів і учнів присвятили свої роботи Н.Балик [13], В.Кошак та І.Ситар [83].

Р.Ільясов приділив увагу розробці проблеми формування експертних комісій та роботі з експертами [69].

Поняття “експертиза результатів” за змістом означає використання певної технології на комп’ютерних засадах. Це дає змогу вдосконалювати контроль за результатами пізнавальної діяльності учнів. Якщо контроль розглядати з “кібернетичних позицій”, то, як зауважує Є.Шиянов, він “покликаний забезпечити зовнішній зворотний зв’язок (контроль педагога) і внутрішній (самоконтроль учня)” [167, 321]. Відомо, що завдяки контролю вчитель здобуває певну інформацію, аналізує її, оцінює стан навчально-виховного процесу і в разі потреби вносить у нього корективи. Саме зворотна інформація дає змогу педагогові вивчати рівень засвоєння учнями знань, рівень сформованості вмінь і навичок (правильність, обсяг, глибина, дієвість); здобувати інформацію про характер пізнавальної діяльності школярів; установлювати рівень самостійності й активності в навчальному процесі; виявляти причини труднощів і помилок у засвоєнні матеріалу; визначати ефективність організації навчального процесу.

Для вчителів комп’ютеризація шкільного процесу, на думку А.Підласого, “відкриває кращі можливості для професійної творчості, розробки і впровадження високоефективних педагогічних технологій” [130, 2]. Він наголошує на “особливій вартості” швидкодіючих комп’ютерних педагогічних експертних систем (ПЕС), які дають можливість нагромаджувати досвід про вивчення результатів навчання; аналізувати інформацію з будь-якого напрямку педагогічної діяльності; перевіряти й оцінювати певні досягнення як учнів, так і вчителів. Але водночас учений доводить, що проблема створення ПЕС є мало дослідженою. Більше того, педагогічної концепції створення та застосування ПЕС ще немає.

Всебічний аналіз даної проблеми дозволив дослідникові встановити ряд

необхідних педагогічних умов, за яких ПЕС можна ефективно використовувати у процесі розв'язання актуальних практичних завдань.

На нашу думку, запропоновані А.Підласим ПЕС може використовувати незначна група педагогів-практиків, бо вони потребують від кожного педагога значної комп'ютерної грамотності. Сам дослідник відмічає : “Важливою умовою створення надійних ПЕС є добір висококваліфікованих експертів, знання яких можна було б “законсервувати” в ПЕС...” [130, 68].

На жаль, як показало вивчення досвіду використання на базі ЕОМ ПЕС у школах Дніпропетровської області (зокрема, в школах м.Кривого Рогу), вони ще не знайшли поширення у шкільній практиці. Можливо, це пояснюється низькою комп'ютерною грамотністю сучасних педагогів чи недостатнім матеріально-технічним забезпеченням шкіл комп'ютерами.

Я.Плінер та В.Бухвалов пропонують розуміти під поняттям “педагогічна експертиза” аналіз і оцінку “функціональної ефективності структурних елементів школи, розробку проекту їх розвитку і плану його впровадження у практику роботи школи” [137, 6]. Відповідно до цього вони стверджують, що для експертного оцінювання потрібно створити певні організаційні умови: обов'язкове ознайомлення педагогічного колективу школи з планом і методикою проведення експертизи на початку роботи експертної комісії (визначення параметрів і критеріїв аналізу та оцінювання діяльності кожного вчителя); право педагогічного колективу на обґрунтоване відхилення будь-якої кандидатури члена експертної комісії (демократичність процедури проведення науково-педагогічної експертизи); аналіз і оцінювання результатів роботи учителя в процесі відвідування уроків з певних цілісних тем у різних паралелях класів (для можливості порівнювати діяльність учителя в різних умовах, ефективність його роботи в сильних, середніх і слабких класах).

Якщо розглядати експертизу як “сукупність процедур”, необхідних для оцінювання об'єкта чи явища, то слід визначити структурні компоненти та взаємозв'язки між ними (рис.2.2).

Експертна оцінка результатів пізнавальної діяльності учнів (експертне судження) передається в кількісному вираженні (бали, оцінки) або в оцінних вербальних формах (краще, гірше). Здебільшого використовується бальний, рейтинговий чи текстовий аналіз.

Узагальнення здобутих даних з урахуванням тих обмежень, що діють у конкретному навчальному закладі (недостатній рівень матеріальної бази, слабе методичне забезпечення, низький рівень професійної підготовки педагогічного колективу, складний контингент учнів за соціальним статусом, фізичним, психічним, інтелектуальним розвитком і тощо), є підґрунтям для розробки управлінських рекомендацій. Вони можуть бути обговорені на засіданні педагогічного консилиуму з участю вчителів, що викладають у певному класі, психолога, соціального педагога, медпрацівника та адміністрації школи чи на засіданні педагогічної ради з подальшим затвердженням програми їх реалізації директором школи (наказ по школі). У такому разі рекомендації набувають нормативного (директивного характеру).



Рис. 2.2. Структура експертизи результатів навчальної діяльності учнів

Експертне оцінювання може проводитися за кількома напрямками. Наприклад, Д.Рупняк пропонує такі заходи: визначення мети експертного

дослідження і складання запитальника для експертів; погодження правил проведення опитування (перевірки); комплектування експертних груп (комісій); розробка методики визначення компетентності експертів; складання правил обробки даних експертів; обговорення результатів перевірки й виставлення загальної оцінки; визначення ступеня погодженості експертів [154, 73]. В діяльності експертних комісій (груп) дослідниця також виділила три етапи проведення. Перший етап є підготовчим, коли приймається рішення про проведення експертизи, створюються експертні комісії (групи), складається план проведення експертного оцінювання; другий – це основний, тобто етап безпосередньої роботи експертної групи. На цьому етапі визначаються процедури експертизи, добираються критерії і їх показники, розробляється система критеріїв, за якими здійснюється оцінювання. Третій є заключним. Під час проведення його аналізуються здобуті результати і приймається рішення за підсумками перевірки (експертизи).

М.Крулехт та І.Тельнюк “організаційний механізм” експертизи результатів діяльності педагогічного колективу також подають у вигляді “взаємопов’язаного алгоритму кроків”. Перший крок передбачає виявлення проблем у результатах навчання; другий – пов’язується з вивченням недоліків в організації і здійсненні навчально-виховної діяльності, що призводить до зниження результатів навчання; третій – передбачає виявлення умов, що спричинили виникнення недоліків у навчальному процесі; четвертий – потребує визначення особливостей управління школою, які стали причиною появи проблем в освітньому процесі [88, 23-24].

У практиці сучасних шкіл результати навчання учнів оцінюються відповідно до діючих посадових обов’язків, а також згідно з положеннями нормативних документів, де означені умови організації навчально-виховного процесу.

Нині внутрішньошкільна експертиза здобутих результатів у різних ланках педагогічної діяльності в навчальному закладі здійснюється майже примітивно. Тобто навчальна діяльність учнів оцінюється двома показниками: у навчанні –

абсолютна успішність та якість знань (інколи використовується для порівняння середній бал); у вихованні – низький, середній та високий рівні вихованості школярів, або кількістю випадків правопорушень учнів закладу за певний період навчального року; у методичній роботі (основна мета якої – підвищення методичної кваліфікації викладачів) – кількістю підготовлених методичних розробок уроків чи виховних заходів, а також кількістю педагогів, які здобули за результатами атестації більш високий кваліфікаційний рівень.

Можна тільки сумувати з приводу того, що в системі освіти не ведеться підготовка методистів-експертів (спеціалістів з питань оцінювання результативності педагогічних процесів), які могли б на пропозицію керівників шкіл здійснювати науково обґрунтоване оцінювання діяльності педагогічного колективу й надавати допомогу з удосконалення діяльності певних ланок навчально-виховного процесу.

Традиційно перевірку навчально-виховної роботи в школі проводять “інспектуючі особи”, котрі, як правило, працюють комісійно. Деякі вчені в своїх дослідженнях зосереджують увагу на функціях таких комісій.

Система експертного оцінювання результатів пізнавальної діяльності учнів, на нашу думку, має розроблятися відповідно до мети педагогічної експертизи. Розпочинається така робота з наказу по школі – одного з основних управлінських рішень, яке використовує в своїй діяльності директор. Підставою для такого наказу можуть бути рішення педагогічної ради (ради школи, загальношкільної конференції), наказ чи інші нормативні документи, що видають місцеві органи управління освітніми закладами. Проте може бути виданий наказ і на основі проведеного директором власного аналізу результатів навчальної діяльності учнів. Саме в наказі мають бути визначені мета, завдання, заходи, відповідальні й термін виконання. Одним із заходів передбачається створення робочої групи для формування експертної комісії (якщо в школі численний педагогічний колектив). Отже, підготовка наказу по школі “Про організацію педагогічної експертизи результатів навчальної діяльності учнів” має стати першим підготовчим етапом.

Р.Ільясов пропонує п'ять етапів формування комісії (групи): спочатку складаються списки кандидатів в експерти; потім оцінюється компетентність кандидатів в експерти (для цього використовується метод взаємних рекомендацій, метод самооцінки, оцінка аргументованості, метод анкетних даних, комплексне оцінювання компетентності кандидата). Якщо вибір кандидатів великий, то на наступному етапі визначається необхідний і достатній для реалізації завдань педагогічної експертизи кількісний склад експертної комісії. На основі кількісного складу комісії її безпосередньо формують з компетентних кандидатів. На останньому етапі директор школи наказом затверджує персональний склад експертної комісії [69].

Треба зазначити, що такий підхід є доцільним в умовах численного педагогічного колективу, але в умовах звичайної школи треба застосовувати простіший спосіб оцінювання якості експертів і формування експертних груп (комісій). На початковому етапі впровадження експертних оцінок результатів навчально-виховного процесу, коли методами експертизи досконало не володіють ще самі керівники школи (адміністрація), і вчителі упереджено ставляться до них (згодом майже зовсім їх не сприймають), на одного із заступників директора (з достатнім досвідом управлінської діяльності) доцільно покласти функції інспектора-експерта з певними обов'язками (висвітлено в п.1.1).

Функції інспектора-експерта може виконувати досвідчений педагог або діагностичні служби, які надають кваліфіковані консультації членам педколективу щодо проведення діагностичних “зрізів” для оцінювання здобутих результатів у певні періоди навчального року (виявлення рівня вихованості учнів; сформованості в них уміння самостійно працювати; вивчення рівня розвитку їхніх творчих здібностей тощо).

В.Пікельна та О.Удод підкреслюють значну роль, яку можуть відігравати шкільні діагностичні служби. Вони зауважують, що будуть потрібні безпосередні виконавці, які за здобутими результатами проведеної діагностики розроблять необхідні рекомендації [134, 79].

Проведення експертизи також має певні етапи, про що йдеться в дослідженні М.Крулехт та І.Тельнюк [88]. До основних етапів педагогічної експертизи вони відносять початковий, на якому визначаються мета і завдання експертизи, формулюється проблема; установлюються ступінь відповідальності, права та обов'язки членів експертної групи, термін проведення експертизи, комплектуються експертні групи. На основному етапі відбувається безпосередня робота експертної групи (комісії): складання анкет, запитальників, тестів, контрольнo-діагностичних завдань; визначення методів і критеріїв оцінки; збирання здобутих даних, їх дослідження й оцінювання, аналіз напрацьованого матеріалу; розробка рекомендацій. Завершальний етап експертизи передбачає опитування експертів, оформлення документів і формулювання експертних висновків, які ляжуть в основу заходів щодо усунення виявлених недоліків.

Для проведення порівняльного аналізу функцій, що мають реалізувати експертні комісії, ми звели їх у загальну таблицю (табл.2.2).

Найхарактернішими і найпоширенішими в сучасній середній загальноосвітній школі, на наш погляд, є запропоновані Р.Ільсовим функції, які ми й реалізували в діяльності експертних комісій у школі.

Важливу роль відіграє аналіз притаманних експертним комісіям функцій, оскільки він указує на реалізацію через їх діяльність основних функцій контролю: освітньої, дослідницької, методичної, консультаційної, коригуючої, прогностичної, інноваційної, що підтверджує значущість експертизи результатів навчальної діяльності учнів у системі управління школою.

Водночас упровадження системи експертного оцінювання безпосередньо пов'язане з проблемою компетентності експертів (керівників школи, вчителів-експертів, запрошених експертів).

Д.Рупняк вважає, що компетентність учителів-експертів з конкретної проблеми доцільно оцінювати за рівнем загальної ерудиції експерта та глибиною знань з визначеної для експертизи проблеми. Для експертного оцінювання організаційно-педагогічної діяльності методичної служби району з

Таблиця 2.2.

Функції експертної комісії (групи)

Автор	Функції
Є.Березняк [17]	<ol style="list-style-type: none"> 1. Виокремлення істотних причин недоліків в організації навчально-виховного процесу. 2. Визначення послідовності усунення причин для необхідної концентрації зусиль членів педколективу. 3. Виявлення тих підсистем, на які педагоги мають зосереджувати увагу й отримати “найбільший і швидкий ефект” у певній ланці діяльності. 4. Надання пропозицій на перспективу.
Р.Ільясов [69]	<ol style="list-style-type: none"> 1. Збирання інформації, необхідної для оцінювання якості знань, умінь і навичок учнів. 2. Проведення аналізу факторів (умов), що впливають на результативність навчання учнів. 3. Розробка управлінських рекомендацій щодо подальшого поліпшення результатів пізнавальної діяльності школярів. 4. Відстеження динаміки розвитку якості освітнього процесу відповідного рівня.
В.Пікельна, О.А.Удод [134]	<ol style="list-style-type: none"> 1. Надання кваліфікованих консультацій учителям щодо проведення діагностичних зрізів знань для оцінювання здобутих результатів у певні періоди навчального року (виявлення рівня вихованості учнів, сформованості в них умінь самостійно працювати; вивчення рівня розвитку творчих здібностей школярів тощо). 2. Узагальнення результатів за отриманими діагностичними матеріалами. 3. Розробка необхідних рекомендацій.
Дж.Спіро [170]	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розробка концептуальних підходів, на основі яких розробляють і документують стандарти.

впровадження нових педагогічних ідей у шкільну практику вона добирала експертів на основі аналізу анкетних даних кандидатів в експерти.

Анкета складалась із семи пунктів: займана посада та місце роботи; педагогічний стаж; друковані праці з проблеми вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду; знання про досягнення в педагогічній науці і практиці; участь у вивченні, узагальненні та впровадженні передового досвіду; загальна самооцінка своєї компетентності з даної проблеми за 10-бальною шкалою [154, 74].

Нашу зацікавленість викликав досвід комплектування комісії з розробки стандартів освіти для шкіл Нью-Йорка (США). До незалежної комісії були запрошені відомі вчені й авторитетні педагоги-практики (всього 29 чоловік). Особливо важливою вважалась “участь у засіданнях людей, які мали чітку позицію з обговорюваних питань, а також “скептиків” і “супротивників”, щоб виключити у подальшій роботі виникнення розбіжностей і суперечок” [170, 54].

З метою складання планів роботи для шкіл відповідно до діючих вимог, що визначаються розробленими стандартами, прийнято також запрошувати фахівців з різними точками зору для спільного обговорення різних думок, що дає змогу або переконати тих, хто не погоджується з прийнятим рішенням, або дійти компромісу. Комісія провела п'ять засідань, на яких розглядала варіанти “моделі прийняття рішення” про затвердження стандартів, після чого кращий варіант було рекомендовано для запровадження. Позитивним у її роботі є те, що вона бачила головну мету своєї діяльності в підвищенні якості роботи шкіл Нью-Йорка (чи іншого штату). Отже, йдеться про пошук шляхів підвищення ефективності загальної освіти.

На нашу думку, кращих результатів контролю можна досягти тільки з участю самих виконавців - керівників методичних об'єднань, членів методичної ради, творчих груп учителів, які мають дотримувати таких принципів у роботі: цілеспрямованість, оперативність; принциповість, об'єктивність, компетентність в оцінюванні діяльності учасників процесу навчання й виховання; диференційованість та індивідуальний підхід до педагогів під час

проведення контролю; наукова обґрунтованість, точність, повнота і конкретність висновків, рекомендацій і пропозицій; дієвість, вимогливість і ефективність (перевіряється реальний стан навчально-виховного процесу, його вплив на розвиток особистості й підвищення рівня якості знань учня відповідно до його пізнавальних можливостей); гласність (результати перевірок бажано оформляти як у вигляді тексту, так і у формі словесних зауважень); виховна і мотиваційна значущість проведеного контролю (для учнів і вчителів).

До експертів ставляться і такі вимоги, як компетентність, креативність; позитивне ставлення до експертизи; аналітичність, широта й конструктивність мислення; колективізм; самокритичність тощо.

Р.Ільясов під компетентністю пропонує розуміти не тільки професійну компетентність, що “поширюється на об’єкт дослідження”, а й кваліметричну (експертну), яка передбачає “знайомство експерта з методологією експертного рішення” досліджуваної проблеми. Виявлено, що така якість, як “зацікавленість у результатах експертизи”, залежить від ставлення самого експерта до експертизи.

Аналіз показників компетентності, що наводять різні дослідники, дав змогу звести їх у “Порівняльну таблицю показників компетентності вчителів-експертів” (табл. 2.3). Як показує таблиця, серед значної кількості показників, найпоширенішими у практичній діяльності є такі: педагогічний стаж, рівень загальної ерудиції, глибина знань з визначеної для експертизи проблеми, знання досягнень з даного напрямку експертизи в педагогічній науці і практиці.

Розглядаючи проблеми акредитації освітніх закладів, Я.Плінер та В.Бухвалов зазначають, що “експерт має бути спеціалістом з великим досвідом практичної роботи в школі і, головне, з належною науковою підготовкою, яка дала б можливість аналізувати, оцінювати і проектувати педагогічний процес або його елементи відповідно до заданих умов, побажань і можливостей школи” [137, 6]. Дослідники вважають, що дуже потрібна “професійна підготовка експертів” для проведення незалежної експертизи. Спеціалістів треба добирати з “урахуванням таких основних вимог”: знання сучасних систем

Таблиця 2.3

Порівняльна таблиця показників компетентності вчителів-експертів

№ п/п	Показники компетентності	Автори					
		Л. Євланов В. Кутузов [55]	Р. Ільєсов [69]	А. Підласий [130]	Я. Плінер В. Бухвалов [137]	Д. Рупняк [152]	Дж. Спіро [170]
1	Рівень загальної ерудиції				+		+
2	Глибина знань з визначеної для експертизи проблеми				+		+
3	Займана посада та місце роботи						+
4	Педагогічний стаж				+		+
5	Друковані праці з проблеми дослідження						+
6	Знання досягнень з визначеного напрямку експертизи в педагогічній науці і практиці				+		+
7	Загальна самооцінка своєї компетенції з даної проблеми						+
8	Чітка позиція з питань, що вивчаються і обговорюються					+	
9	Розуміння головної мети в діяльності комісії		+			+	
10	Висока кваліфікація			+			
11	Креативність	+	+				
12	Ставлення до експертизи	+					
13	Конформізм	+	+				
14	Аналітичність	+	+				
15	Широта мислення	+	+				
16	Конструктивність мислення	+	+				
17	Колективізм	+	+				
18	Самокритичність	+			+		
19	Кваліметрична (експертна) компетентність		+				
20	Зібраність		+		+		
21	Об'єктивність		+		+		

викладання та інтегрованих варіантів і вміння оцінювати ефективність їх застосування на уроці; уміння оцінити методику викладання, організацію й результати уроку з використанням необхідної системи параметрів і об'єктивних критеріїв; рівень стосунків між педагогом і учнями (оцінювання має здійснюватися на основі не тільки спостережень у процесі навчання, а й на підставі анонімного анкетування учнів); уміння оцінювати рівень новизни й ефективності авторських матеріалів учителя (дидактичні системи, розроблені в процесі практичної діяльності, їх результативність); уміння проектувати різні системи викладання і виховання з урахуванням вікових особливостей, інтересів і рівня розвитку учнів (експертиза в школі складається з двох частин: перша – аналіз і оцінювання навчально-виховного процесу, друга – його подальше проектування, що є набагато складнішим і вимагає від експертів дуже високої кваліфікації) [137, 7-10].

Р.Ільясов основними характеристиками діяльності експертної комісії вважає достовірність здобутих результатів і витрати на діяльність комісії. Вони залежать від кількості експертів та якості їхньої роботи. Кількість експертів визначається й обумовлюється виконанням вимог до точності отриманих оцінок із заданим рівнем довірчої імовірності того, що справжня оцінка показника перебуває в певному інтервалі: колективна експертна оцінка показника – допустиме відхилення колективної експертної оцінки від “істинної” оцінки. Цей інтервал називають “довірчим інтервалом” [69, 15]. Такий підхід дає можливість сформувати експертну комісію з тих кандидатів, які одержали більш високі коефіцієнти компетентності. Персональний склад експертної комісії затверджує директор школи наказом. Таким чином, члени експертної групи набувають статусу експерта, що означає “сукупність прав і обов'язків, повноваження і відповідальність” [69, 16]. Цим же наказом визначаються права та обов'язки членів експертної комісії; об'єкт і предмет експертизи; порядок спостережень за навчально-виховним процесом (проміжні, підсумкові атестації, тестування) у визначений період проведення експертизи; надання експертам статистичних даних, звітних документів, матеріалів

стосовно проблеми, що вивчається на даний момент; рівень відповідальності експертної комісії (експертна комісія чи персонально її голова несе відповідальність за об'єктивність результатів науково-педагогічної експертизи, дотримання всіх етапів і процедур експертизи результатів пізнавальної діяльності учнів); порядок і термін обробки й аналізу здобутих результатів навчальної діяльності учнів.

Директор школи може звертатися до провідних спеціалістів районного, міського відділів освіти, шкільної інспекції, методичних кабінетів, працівників кафедр вищих навчальних закладів з пропозицією взяти участь в оцінюванні стану навчально-виховного процесу. Якщо за висновком експертизи “рівень знань, умінь і навичок учнів не відповідає державному освітньому стандарту”, встановлюється термін повторного її проведення. Крім того, експертна комісія в період, що настає за експертизою, проведеною з будь-якого питання, здійснює моніторинг (спостереження і контроль) реалізації управлінських рішень. У разі відсутності динаміки розвитку педагогічного процесу (якості навчання) під час повторної експертизи експертна комісія інформує адміністрацію школи про неефективність прийнятих рішень.

Порядок проведення педагогічної експертизи, формування експертних комісій, функцій, вимоги до експертів, їхні права та рівень відповідальності визначаються “Положенням про експертні комісії з питань експертизи результатів навчальної діяльності учнів” (Додаток А).

Діяльність експертної комісії треба розглядати як комплексну систему, що постійно розвивається і складається із взаємопов'язаних елементів.

Вимірювальним інструментарієм у діяльності експертної комісії мають бути експертні методи, які дають змогу не тільки здобути найповнішу інформацію про розвиток школи-системи, інтелектуальні досягнення учнів у процесі навчання й виховання, а й змінити форму внутрішньошкільного контролю.

У сучасних педагогічних дослідженнях використовується значна кількість методів, проте більшість з них спрямована, як вважає А.Акінфієва, на

„виявлення якісних (описових) характеристик педагогічних явищ, що не дає можливості оцінити інтенсивність їх прояву в кількісному вираженні” [2, 30].

Нині з'явилося поняття “експертний метод”, або метод експертних оцінок. Як вважають М.Крулехт та І.Тельнюк, експертний метод є саме тим механізмом, який дозволяє здійснювати науково-педагогічну експертизу. Вони дають таке визначення цього поняття: педагогічна експертиза - це “комплекс логічних і математичних процедур, спрямованих на отримання інформації, її аналіз і узагальнення з метою підготовки й прийняття компетентного управлінського рішення” [88, 13]. Метод експертних оцінок учені поєднують із експертизою, але уточнюють, що експертна оцінка – це судження (якісне і кількісне), яке з'являється після ґрунтовної обробки результатів експертизи. За допомогою методу експертних оцінок проводиться аналіз складних педагогічних процесів і явищ, які не завжди можна виміряти кількісно. Саме тому цей метод дедалі частіше використовується при прогнозуванні подальшого розвитку навчального закладу, а також для оцінювання альтернативних управлінських рішень. До методу експертних оцінок звертаються у ході реалізації контрольної функції управління. Найефективнішою є експертиза, під час проведення якої застосовується комплекс методів контролю.

Розробка моделі експертного оцінювання потребує виявлення та обґрунтування методів експертизи, які успішно можна використовувати в системі оцінювання результатів навчання учнів.

Проаналізувавши наукову й методичну літературу, ми виявили експертні методи, що пропонують різні науковці для здійснення науково-педагогічної експертизи. Ми звели їх до загальної таблиці “Методи експертного оцінювання” (табл. 2.4). Як показує порівняльний аналіз таблиці, найпоширенішими є анкетування, рейтингове оцінювання, якісний і кількісний аналіз, парне порівняння, самооцінка, групові експертні оцінки (метод Дельфі), ранжування, педагогічна діагностика, спостереження. У дослідженнях останнього десятиріччя дедалі частіше згадуються тестування, освітній моніто-

Таблиця 2.4

Методи експертного оцінювання

№ п/п	Назва	Автори									
		С.Архангельський [10]	Б.Гершунський [33]	Ю.Гільбух [34]	А.Євланов та В.Кутузов [55]	Г.Єльнікова [57]	А.Єрмола [58]	Р.Ільясов [69]	М.Крулехт та І.Тельнюк [88]	С.Максименко [101]	В.Черепанов [196]
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Анкетування		+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	Інтерв'ювання		+		+		+		+		
3	Мозковий штурм		+		+				+		
4	Дискусія		+		+				+		
5	Організаційно-діяльнісна гра				+		+		+		
6	Індивідуальна експертна оцінка							+			+
7	Морфологічний метод	+	+				+	+			+
8	Оцінювання (рейтинг)			+		+	+		+	+	+
9	Самооцінка					+	+	+	+		+
10	Педагогічний консіліум										+
11	Групові експертні оцінки (метод Дельфі)		+	+		+	+				+
12	Ранжування			+		+	+		+		+
13	Педагогічна діагностика		+	+			+		+	+	
14	Спостереження за діяль- ністю педагога (учня)	+	+			+			+	+	
15	Якісний і кількісний аналіз	+	+			+	+	+	+		
16	Аналіз продуктів дитячої діяльності						+		+		
17	Моніторинг якості навчання						+		+		
18	Парне порівняння	+	+	+			+	+	+		
19	Бесіда	+				+			+		
20	Кваліметричний метод	+				+					
21	Тестування			+		+	+		+	+	

ринг, кваліметрія, ліцензування, атестація та акредитація. Проте дуже рідко наводяться рекомендації щодо комплексного використання таких методів експертного оцінювання, як педагогічний консиліум, індивідуальне експертне оцінювання, дискусія, “мозковий штурм” (“мозкова атака”). Розглядаються в основному тільки письмові роботи. Як бачимо, частина методів знайома працівникам школи і знайшла застосування в педагогічній практиці, але вони здебільшого використовуються епізодично, залежно від того, наскільки володіє даним методом сам учитель, психолог, керівник чи дослідник.

Проведений аналіз та узагальнення експертних методів дали змогу графічно відобразити “Комплекс методів експертного оцінювання результатів діяльності учасників навчально-виховного процесу” (рис. 2.3). Усі методи ми поділили на чотири групи: індивідуальна експертиза, що передбачає роботу експерта з індивідом безпосередньо; групова експертиза – дослідження тієї чи іншої проблеми, що виникла в певній групі (неуспішність учнів з будь-якого предмета чи теми); фронтальна (колективна) експертиза та зовнішня експертиза.

Б.Гершунський до методу експертного оцінювання відносить “методи отримання прогностичної інформації на основі виявлення і спеціальної обробки думок спеціалістів” [33, 112]. Він зазначає, що методи експертного оцінювання можуть бути реалізовані в різних формах, а саме: анкетування й опитування (усно і письмово); письмові висновки спеціалістів про документи з прогностичними даними, наради “за круглим столом” тощо. Опитування експертів, на думку вченого, можна класифікувати на індивідуальні, групові, очні, заочні, із загальних та окремих питань і тощо. Проаналізувавши сучасний досвід використання різних методів експертного оцінювання, науковець дійшов висновку, що в педагогіці дедалі більшого значення набувають методи, які враховують колективну думку експертів. Колективні прогнозування, як правило, мають динамічніший характер і саме в такому разі доцільним буде створення експертних комісій для колективної генерації ідей (творчі групи, об’єднання тощо).



Рис. 2.3. Комплекс методів експертного оцінювання результатів діяльності учасників навчально-виховного процесу

В отриманій експертами інформації обов'язково будуть кількісні показники, важливе місце займуть змістові оцінки. Тому, при обробці здобутої інформації, як зазначають Л.Євланов і В.Кутузов, виникає потреба практичного “застосування якісних і кількісних методів обробки результатів групового експертного оцінювання. Питома вага цих методів істотно залежить від класу проблем, які вирішують експертним оцінюванням” [55, 64].

Проаналізувавши характеристики методів експертного оцінювання, ми розробили таблицю “ Орієнтовна узагальнена характеристика методів експертного оцінювання ” (Додаток Б), що може бути використана в практичній діяльності керівника школи.

Участь педагогів у діяльності експертної групи (комісії) забезпечує їх готовність до реалізації розробленої програми за наслідками здійсненого контролю, оскільки в період підготовки вивчається відповідна література, обговорюються актуальні завдання й оптимальні методи щодо експертизи, конкретизується мета діяльності кожного експерта (педагога, методиста тощо). Створення в школах для проведення перевірок експертних груп (комісій) дає керівникові можливість спрямовувати зусилля всіх учасників педагогічного процесу на вдосконалення внутрішньшкільного контролю; а також долати командно-адміністративний стиль керівництва, притаманний великій кількості директорів шкіл; реалізувати принцип демократизації в управлінській діяльності завдяки залученню до неї значної кількості колег по навчально-виховному процесу; підвищувати управлінську культуру керівників, учителів та інших працівників школи; застосовувати в управлінській діяльності наукові доробки й передовий педагогічний досвід роботи; розвивати творчий підхід до управлінської діяльності.

Безумовно, інформація, яку здобувають члени експертної групи в процесі оцінювання результатів навчання учнів, має фіксуватись або в банку даних в інформаційному центрі школи (якщо такий є), або фіксуватись у спеціальних журналах і документах (текстовий варіант банку даних).

Аналіз теоретичних висновків науковців і практиків є переконливим

аргументом щодо необхідності створення системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів школи. В основу створення такої системи мають бути покладені такі наукові підходи:

системно-діяльнісний: оцінювання мети й завдань; планування, організація, регулювання і коригування навчального навантаження, видів діяльності, працездатності, темпоритму праці учнів тощо; добір і використання методів та засобів навчання, оцінювання й самоаналіз результативності навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі рефлексії;

змістовий: оцінювання рівня знань, умінь і навичок школярів, досвід навчальної і творчої діяльності, ціннісних орієнтацій, сформованості мотивацій до навчання та його результатів, ставлення до навчання, професійної орієнтації;

структурний: визначення структурних компонентів експертизи (об'єкт, склад експертної комісії, зміст, методи, методики й технології проведення експертного оцінювання; власне експертиза; обробка, аналіз, узагальнення здобутих даних; розробка управлінських рішень).

Реалізація означеного завдання зумовлює визначення організаційних умов здійснення експертного оцінювання результатів навчальних досягнень учнів, а саме:

розробка технології здійснення експертизи результатів навчальної діяльності школярів;

визначення порядку комплектування експертних комісій і нормативне забезпечення їх діяльності;

організація методичної роботи з учителями щодо підготовки їх до оцінної діяльності в умовах упровадження педагогічних експертиз;

створення банку даних про результати навчання учнів у шкільному інформаційному центрі.

2.3. Педагогічні умови внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів

Будь-яка управлінська діяльність у навчальному закладі (йдеться про різні ієрархічні рівні в структурі управління школою) має починатися із створення необхідних організаційних і педагогічних умов, без яких неможлива успішна діяльність педагогічного колективу.

Під педагогічними умовами, як зазначає Є.Шиянов, прийнято розуміти певні “стійкі обставини, які визначають стан і розвиток функціонуючих педагогічних систем” [167, 434]. Він виділяє серед соціально-педагогічних умов функціонування педагогічної системи дві групи: загальні (соціальні, економічні, культурні, національні, географічні) та специфічні (соціально-демографічний склад учнів; особливості навколишнього середовища навчального закладу та його виховні можливості; матеріальне забезпечення школи, стан морально-психологічного клімату в педагогічному й учнівському колективах; рівень педагогізації батьків учнів).

До загальних умов слід віднести ті, за якими перебудовується національна система освіти. Ідеться про перехід до інформаційного суспільства, розвиток економіки на ринкових засадах, формування гуманістичних цінностей у суспільстві тощо. Ці умови впливають на функціонування й розвиток кожної окремої школи як педагогічної системи і об’єкта наукового управління.

Є.Хриков, обґрунтовуючи теоретичні основи внутрішньошкільного управління, виділяє зовнішні умови, що впливають на діяльність сучасної школи. Найбільш значущими він вважає такі: зміст соціального замовлення держави й батьків учнів; матеріально-фінансове і кадрове забезпечення школи державою; культурний простір, у якому формується особистість; тенденції розвитку середньої освіти в Україні; удосконалення нормативно-правової бази, що забезпечує функціонування школи тощо. Зовнішні (загальні) умови мають, на думку дослідника, “принципове значення”, оскільки при їх позитивному впливі на діяльність педагогічного колективу можна вважати школу стабільно функціонуючою...” [193, 79].

Існують і специфічні умови функціонування школи як соціально-педагогічної системи. І.Підласий зазначає, що “розвиток особистості учня в ході навчально-виховного процесу залежить від таких головних факторів: 1)середовища; 2) організації навчально-виховного процесу та його впливу на особистість учня, а також від активності учня та його діяльності; 3)спадковості” [129, 22]. До специфічних умов функціонування конкретної загальноосвітньої школи належать: матеріально-технічна база в кожній конкретній школі; професійний кваліфікаційний рівень педагогів, які працюють у даній школі; зв'язок школи з батьками учнів; орієнтація на впровадження інноваційних технологій тощо.

Ми вважали за доцільне (п.1.1. дисертації) розглянути систему оцінювання якості знань, умінь і навичок учнів як окрему відносно цілісну систему. Такий підхід потребує також виявлення педагогічних умов, за якими система оцінювання результатів навчання успішно функціонуватиме.

Оскільки контроль знань, умінь і навичок учнів школи є одним з функціональних компонентів “школи-системи”, то управлінська діяльність керівників, учителів, учнів повинна спрямовуватися на визначення його цілей, досягнення певних результатів, створення умов формування й динамічного розвитку педагогічного й учнівського колективів, на добір адекватних змісту засобів, форм і методів діяльності.

Те, що ефективність навчально-виховного процесу залежить від контролю (його періодичності, якості, своєчасності, глибини, повноти і об'єктивності), в сучасній науково-педагогічній літературі доведено. Адже саме контроль, як спосіб організації зворотного зв'язку в управлінській діяльності дає змогу здобувати інформацію про стан навчально-виховного процесу та його результативність. Тому систему внутрішньоскільного контролю в загальноосвітній школі ми розглянули як відносно цілісну, але це потребує виділення в ній власних структурних компонентів.

Завдання, що постають перед організаторами внутрішньоскільної системи контролю, органічно пов'язані з основними напрямками діяльності

школи і вимагають перевірки таких питань: виконання всеобучу, державних навчальних планів і програм, стан викладання деяких дисциплін; якість знань, умінь і навичок учнів згідно з навчальними програмами; ефективність методичної роботи і тощо.

Різноманітні підсистеми навчально-виховного процесу, які потребують перевірки з метою визначення результативності й функціонування (означені вище), можуть бути доповнені, але нас найбільше цікавили результати навчальної діяльності учнів, оскільки доведено, що саме вони є одним з найважливіших критеріїв оцінювання діяльності педагогічного колективу. Оцінка ефективності навчання в школі, як правило, визначається за вмінням учнів відтворювати зміст навчального матеріалу. Ця традиція є достатньо стійкою.

М.Скаткін, розкриваючи проблеми сучасної дидактики, вказує на важливість подолання такого підходу до оцінювання знань учнів. Для цього, на його думку, треба “озброїти викладачів усіх навчальних предметів і шкільних інспекторів конкретною методикою всебічної перевірки результатів навчання” [166, 57].

У процесі створення системи внутрішньшкільного контролю (в окремо взятій школі) слід брати за основу принципи, які об’єднували б адміністрацію і педагогічний колектив. Педагогічні принципи здійснення “функції контролю” обґрунтовані в працях А.Алексюка, Є.Березняка, В.Бондаря, І.Гуревича, Т.Гусак, В.Іванова, В.Онищука, І.Підласого, В.Пікельної, Н.Сорокіна, М.Скаткіна, Є.Шиянова, В.Ягупова [120; 17; 23; 40; 41; 66; 51; 129; 133; 123; 165; 167; 206]. Їх висвітлено в п. 2.1 (табл.2.1) дисертації.

Відомо, що принципи є певними правилами організації діяльності у школі, тому вони можуть розглядатися і як вимоги, і як педагогічні умови, що сприяють діяльності з оцінювання результатів навчання учнів. Саме тому Н.Сорокін, розкриваючи вимоги до здійснення контролю за якістю успішності навчання, зауважив, що він повинен мати індивідуальний характер; проводитися систематично й регулярно; бути різноманітним за формою

(підвищується інтерес учнів до контролю і його результатів); всебічним (контроль за всіма розділами навчальної програми – перевірка теоретичних знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок); об’єктивним (заборона упередженого ставлення до деяких учнів); повинен здійснюватися диференційовано (врахування особливостей навчального предмета та індивідуальних якостей дітей); дотримувати єдності вимог учителів [123, 254].

Перелік наведених вимог доповнюють Л.Колесников, В.Турченко, Л.Борисова. Вони наголошують на необхідності додержувати закону економії часу, який “повинен пронизувати весь навчально-виховний процес” [77, 33]. На їхню думку, реалізувати цю вимогу можна кількома шляхами: вдосконалення форм поділу кооперації та наукової організації праці вчителів і учнів; використання методів інтенсифікації навчання; створення й застосування технічних засобів навчання, особливо автоматизованих навчальних систем.

Однією з умов успішного оцінювання результатів навчання учнів є випереджальне планування контролю, отже, й експертизи результатів навчальної діяльності учнів, яка вдосконалює контроль. Слід передбачити основну мету експертного оцінювання, декомпонувати її на конкретні завдання, розподілити завдання серед виконавців експертного оцінювання. На нашу думку, успішне експертне оцінювання якості знань, умінь і навичок учнів, можливе за додержанням ряду умов. Насамперед у процесі внутрішньошкільного контролю мають застосовуватись усі управлінські технологічні функції у певній послідовності. Згідно з діючими положеннями теорії управлінських функцій (вважаємо за доцільне нагадати про їх методологічний характер) вони реалізуються в зазначеній послідовності або відповідно до потреб управління. Наприклад, керівник може аналізувати систему контролю на будь-якому етапі навчального року чи проконтролювати характер аналітичної діяльності своїх заступників (або викладачів), якщо в цьому буде потреба. Отже, кожна з технологічних функцій може бути реалізована в іншій, якщо керівник убачає в цьому потребу.

Важливою педагогічною умовою є заохочення тих учителів, котрі за

результатами діагностування постійно демонструють позитивну динаміку в підвищенні своєї педагогічної майстерності та результативного навчання учнів. Водночас не завжди треба поспішати видавати накази з доганами за недоліки в роботі, бо “партнерська” бесіда з педагогом дасть змогу йому правильно сприймати зауваження керівника. Особливої уваги в ракурсі розглянутого питання потребують молоді вчителі, які до роботи з учнями не завжди швидко й успішно адаптуються. Такий підхід допоможе створити систему внутрішньошкільного контролю, яка позитивно впливатиме на морально-психологічний клімат у колективі, сприятиме успішному функціонуванню освітнього закладу.

З виявленням певних недоліків у результатах навчання учнів експертні комісії (групи) повинні звернути увагу на їх причини і запланувати зміну змісту експертизи, звернувши увагу на особливості роботи конкретних педагогів.

Аналізуючи майстерність учителя на уроці, І.Зязюн називає ряд недоліків у традиційній методиці, серед яких наявність “елементів схоластики і споглядання”. Це виражається передусім у відсутності аналізу самими учнями подій, явищ і фактів на уроці. Учений критикує позицію вчителів, які “замість того, щоб навчати учнів самостійно мислити або в ході дискусій, обговорень шукати відповіді на питання, перевагу віддають “озвучуванню тексту підручника, у кращому випадку – “своїми словами” [62, 210]. Таке викладання він засуджує і вважає, що треба замінити підходи до організації навчально-виховного процесу на якісно нові. Адже недостатньо нині розглядати сучасний урок “у колі таких категорій навчання, як зміст, методи і форми організації навчання” [65, 213].

На думку І.Гуревича, “контроль є не тільки стимулом творчого і професійного зростання вчителя, а й мотивує його діяльність. Технологія сучасного контролю має сприяти розвитку самоконтролю, який є результатом взаємодії адміністрації і педагога” [40, 2]. Як вважає дослідник, такий підхід дасть можливість побудувати систему сучасного внутрішньошкільного контролю.

Наступною педагогічною умовою успішного оцінювання якості знань, умінь і навичок учнів є введення педагогічного моніторингу як функціонального інструменту управління навчально-виховним процесом. О.Кукуєв зазначає, що “без спеціального відстеження цього процесу за єдиною методикою важко об’єктивно оцінити діяльність як учителя, так і учня” [91, 10]. Це, на нашу думку, ще раз підтверджує необхідність створення системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів школи.

Ефективність функціонування школи залежить від багатьох факторів. Урахування їх впливу на продуктивність навчання дає можливість здійснити аналіз, діагностування, прогнозування, проектування педагогічних процесів, відкриває можливості для створення сучасної технології контролю.

Не менш важливою педагогічною умовою, за якою можна успішно оцінювати результати навчання учнів, є поєднання зусиль усіх учасників педагогічного процесу. Від розв’язання проблеми запровадження систем експертного оцінювання не повинні стояти осторонь психологи, дидакти, методисти, вчителі, які постійно шукають шляхи перевірки, спрямовані на виявлення усвідомленості в знаннях учнів. Адже будь-яка перевірка, поточний, тематичний і підсумковий контроль, експертне оцінювання ставлять за мету встановити рівень свідомого засвоєння знань, що здобули учні в процесі навчання.

Учитель має бути обізнаним з усіма показниками, за якими може оцінюватися якість знань, умінь і навичок учнів. Це дасть йому змогу здійснити об’єктивний контроль засвоєння програмного матеріалу й оцінити рівень навчальних досягнень учнів, а в разі потреби (якщо знання виявляться неглибокими) у вчителя з’являється можливість здійснити необхідну і своєчасну корекцію, а також переглянути відповідність і ефективність застосованих форм і методів навчання.

На актуальність досліджень у сфері контролю якості результатів пізнавальної діяльності учнів указувала Г.Щукіна, яка зазначала: “В умовах складного процесу формування особистості, коли забезпечується навчання,

розвиток і виховання учнів, дуже важливо мати теоретично обґрунтовану оцінку того, як відбувається становлення підростаючої людини, формування особистості” [204, 7]. Необхідність у цьому відчуває і вчитель, і керівник школи. Педагогові це потрібно для самооцінки професійної діяльності та для оцінювання навчальних досягнень учнів з метою подальшого здійснення педагогічного впливу на їхній розвиток, а керівникові - для визначення стратегії розвитку школи, оцінювання ефективності роботи педагогічного колективу, а також коригування управлінської діяльності.

В.Сухомлинський вважав, що найвищим мистецтвом і майстерністю навчання є вміння вчителя розкрити сили й можливості кожного учня, щоб розумова праця “дала йому радість успіху”. Саме розумова праця, яка веде учня до успіху, найкраще сприяє розвитку його здібностей, що вже і є результатом. Активізація думки учня потрібна для того, щоб знання розвивалися завдяки їх застосуванню. Навчати так, щоб “знання здобувалися за допомогою тих знань, що вже є, – в цьому полягає найвища майстерність дидакта” [176, 485]. Учитель повинен так навчати своїх учнів, щоб вони “побачили, відчули незрозуміле – щоб перед ними виникло питання”, а це, на думку В.О.Сухомлинського, вже половина успіху. Він акцентував увагу на необхідності обов’язкового розуміння фактів, явищ, понять і предметів, які вивчають учні, і закликав педагогів школи не допускати запам’ятовування незрозумілого. Саме за умови свідомого сприйняття навчального матеріалу можливе підвищення якості результатів навчання, що обов’язково приведе до успіху.

Розвиваючи думку про керівництво розумовою працею учнів, Василь Олександрович підкреслював, що її ефективність залежить ще від однієї умови - вміння вчителя визначати “співвідношення нового із засвоєним раніше”. Тобто, перед тим як перейти до вивчення нового, вчитель має перевірити міцність знань, що учні здобули раніше.

Основою шкільної освіти В.Сухомлинський назвав практичні вміння та навички. У практичній діяльності він виявив послідовність і взаємозалежність умінь, передбачив їх розвиток, спланував спеціальний графік, який став по суті

вимогою до вчителя, а для керівника школи - програмою управління навчально-виховним процесом [177, 597].

В.Чакмазян, досліджуючи фактори підвищення ефективності якості навчання учнів, ще в 1981 р. звернув увагу на “резерви” поліпшення результатів пізнавальної діяльності учнів. До них, на його думку, доцільно віднести вдосконалення роботи учителя з тим, щоб за допомогою стимулювання всі учні досягали високого рівня знань; запровадження системи індивідуальних диференційованих завдань для учнів з різним рівнем знань та пізнавальної активності; розробка і впровадження спеціальної методики підготовки школярів до екзаменів. Урахування цих факторів у повсякденній педагогічній діяльності створить необхідні психолого-педагогічні умови для належного засвоєння учнями знань і вмінь.

Однією з найголовніших умов оцінювання результатів навчання В.Чакмазян вважає ефективність навчально-виховного процесу. Він зазначає: “Ефективне навчання передбачає всебічні позитивні зміни в розвитку особистості учнів, досягнуті при мінімальних, необхідних для конкретних умов, витратах часу і зусиль” [194, 14]. Це відповідає основним положенням оптимізації навчально-виховного процесу.

На експертне оцінювання результатів навчання в будь-якій школі негативно впливають такі умови, як несформованість педагогічних колективів, поєднаних головною метою і зацікавлених у її досягненні “за будь-яких обставин” (відсутність єдності думок); повільне впровадження принципу демократизації в управлінські процеси в школі на всіх рівнях (адміністрація, вчителі); відсутність мотивації вчителів шкіл до активної творчої діяльності; низька зацікавленість керівників шкіл у впровадженні досягнень педагогічної науки в практику роботи; недостатньо високий рівень теоретичної і практичної підготовки керівників шкіл і вчителів до проведення експертного оцінювання; застарілі зміст, форми і структура управлінських функцій.

Розв’язання наведених вище проблем потребує створення необхідних умов для поліпшення організації та ефективного використання різних видів,

форм, методів і засобів контролю знань, умінь та навичок учнів. Результати контролю (планового і при проведенні періодичного експертного оцінювання) пізнавальної діяльності учнів повинні дати матеріал для висновку, чи навчають учителі дітей самостійно вчитися, чи формують у них уміння і бажання самостійно здобувати якісні знання. Але для досягнення необхідних результатів оцінювання педагог повинен сприяти створенню позитивного морально-психологічного клімату, розвитку доброзичливих стосунків для вільного обміну думками, висловлювання певних рекомендацій. Атмосфера довіри дасть змогу об'єктивно обґрунтувати оцінки, що створить необхідні умови для кожного учня позбутися помилок у роботі й розвиватися відповідно до своїх здібностей і можливостей у колективі однокласників.

Не викликає сумніву, що однією з педагогічних умов успішного навчання учнів є розвиток їхньої мотивації до пізнавальної діяльності.

Відомий український психолог Г.Костюк наголошував, що “нестачу мотивації учіння школа повинна подолати. Без цього немає потреби говорити про підвищення ефективності її навчально-виховної роботи” [82, 434]. У школі дуже часто навчально-пізнавальна діяльність учнів позбавляється контролюючого та мотиваційного компонентів, а це означає, що в них не формується внутрішня спрямованість на навчання та учіння.

Ш.Амонашвілі також надає особливого значення мотивації учіння. Основною причиною нестачі внутрішньої мотивації він вважає те, що в традиційних умовах навчання із структури пізнавальної діяльності, як правило, випадають самоконтроль і самооцінка. В школі це прерогатива вчителя, який “контролює, перевіряє, знаходить помилки, вказує на недоліки, оцінює, висловлює своє судження про результат діяльності учня” [5, 146].

Л.Занков дотримує тієї ж думки, що і Ш.Амонашвілі: оцінка – не тільки показник засвоєння знань. Її роль “треба розглядати і з точки зору мотивації навчання” [169, 42]. Мотиви зрушують духовні сили людини і спонукають її до активніших дій в оволодінні знаннями.

У сучасній педагогічній практиці в школах найчастіше оцінки

виставляють за виконання домашнього завдання. Педагогам досить часто важко розібратися, які прогалини мають учні у знаннях кожного предмета. У свою чергу школяр скоріше усвідомлює, що рівень його знань не дозволяє йому рухатися далі. Якщо учневі своєчасно не надати допомоги, він поступово здобуде “загальну оцінку” як відстаючий або невстигаючий. У такому разі оцінка перестає стимулювати пізнавальну діяльність учня. Зникає і мотивація до учіння.

До педагогічних умов успішного оцінювання результатів навчання учнів відносять також необхідність оцінювання їх відповідального ставлення до учіння. Дослідивши практичний досвід формування у старших підлітків відповідального ставлення до учіння, Т.Гусак звертає увагу на той факт, що “досить рідко таке самоутвердження пов’язане із пізнанням” [41, 2]. Водночас вона зазначає, що при наявності в підлітків потенційної можливості розвитку відповідального ставлення до учіння, організація пізнавальної діяльності, яка здійснюється традиційним шляхом у сучасній школі, не сприяє розвитку цих самих можливостей. Тому в учнів особистий інтерес до навчання значно знижується. Особливо це помітно в підлітковому віці.

Відповідальне ставлення старшокласників до учіння успішно формується за належної організації навчально-пізнавальної діяльності, тобто у формі творчих колективних справ; у процесі проведення нестандартних уроків, до яких учні виконують самостійні творчі завдання й несуть відповідальність перед класом (отримують колективну оцінку). Саме за таких умов підлітки випробують на собі “моральні оцінки” (схвалення, осудження, байдужість) колективу.

Створення педагогічних умов для розкриття творчого потенціалу особистості учня (уміння знаходити нові ідеї, підходи, робити оригінальні висновки й створювати нові соціально важливі цінності) – одне із завдань сучасної педагогіки.

В.М.Іванов, досліджуючи педагогічні умови соціалізації міських старшокласників, звернув увагу на обов’язковість їхньої творчої діяльності, яка

є “надзвичайно важливою умовою соціалізації особистості”. Від інших видів діяльності вона відрізняється саме тим, що “включається в коло особистих інтересів людини” [66, 3].

При оцінюванні результатів знань, умінь і навичок треба враховувати емоції, які переживає учень у процесі навчання. Педагогічне оцінювання, на думку О.Савченко, має нести позитивні емоції, оскільки успіх у навчанні є “єдиним джерелом внутрішніх сил дитини”, завдяки яким вона спроможна подолати будь-які труднощі, прагнучи до навчання. Учена наголошує на необхідності аналізувати й оцінювати не тільки результати навчання, а й процесуальний бік навчальної роботи [157, 132]. Таким чином, для вчителя має бути важливим як оцінювання рівня знань (засвоєння певного обсягу), так і врахування “раціональності” діяльності та рівня пізнавальної самостійності учнів. На жаль, педагогічні колективи здебільшого пасивно ставляться до розв’язання цієї проблеми.

Дослідники підкреслюють важливість ще однієї педагогічної умови, пов’язаної з умінням педагога виховати в школяра впевненість у досягненні успіху в навчанні й власному житті.

Спостереження за шкільним життям учнів свідчить про те, що кожен обирає свій шлях до досягнення мети: через високі показники в навчанні, активність у громадському житті, встановлення своєрідних рекордів у спорті, досягнення певних вершин у різних видах мистецтва (хоча б на рівні шкільних змагань, конкурсів, турнірів). Завдяки своїй цілеспрямованості, наполегливості, терпінню, прагненню до успіху деякі учні краще порівняно зі своїми ровесниками оволодівають певними вміннями і навичками. І тоді “відходить” гіркота поразки в інших сферах учнівської діяльності, зростає впевненість у собі, в своїх силах. Німецькі психологи Б.Швальбе і Х.Швальбе, розкриваючи проблеми психології особистості, її кар’єри, зазначають, що успіх “залежить від психіки конкретної людини, від її системи цінностей, від ступеня її радощів і страхів” [199, 13]. Таким чином, поступово відбувається саморозвиток і самовдосконалення особистості. У кожної людини, що досягнула певного

успіху, мети, яку сама перед собою поставила, знов з'явиться бажання пережити відчуття перемоги, нехай найменшої, що дасть змогу їй, хоч і повільно, але все-таки просуватися вперед.

Ю.Конаржевський підкреслював, що “успіх – могутній стимулятор підвищення виробничих результатів” [79, 18]. Він є автором формули: “Керувати, отже, приводити до успіху інших!”. Дослідник був переконаний, що найкраще мотивують до діяльності “позитивні результати” і “реалізовані цілі”.

Потреба в досягненні успіху, як підкреслює Л.Столяренко, розвиває “особистісну” активність. Учні з високою мотивацією успіху, як правило, активні та ініціативні, завжди прагнуть подолати перешкоди на шляху до визначеної мети. Тому “продуктивність діяльності і ступінь її активності меншою мірою залежать від зовнішнього контролю” [172, 177]. Дослідниця наголошує на важливості для учня школи (особливо підліткового віку) чимось виділитися, бути “індивідуальністю”. І якщо це підкріплюється певними “нагородами”, то посилює позитивну мотивацію до пізнавальної діяльності. Тому дуже важливо реалізувати в навчально-виховному процесі принципи навчання, що активізують інтелектуальну діяльність. До них належать активні форми організації засвоєння навчального матеріалу. На думку Л.Столяренко, зміст навчальної діяльності “повинен включатися в загальний соціокультурний контекст сучасної літератури, музики, живопису, танцю також, як і в сучасні умови суспільно-економічних, життєво-побутових відносин” [172, 154].

Повсякденною умовою успішного оцінювання діяльності учнів є усвідомлення положення, що учень має бути в центрі уваги. В сучасних школах напрацьовується досвід урахування впливу соціалізації на розвиток особистості, результативність її пізнавальної діяльності. В центрі уваги теоретичної і практичної педагогіки перебуває особистість учня з його конкретними життєвими умовами. Школа має виховувати молодь у дусі широкої соціальної комунікабельності, інтелігентного, відповідального ставлення кожного до самого себе, до людей, до навколишнього середовища, до

природи.

Як зазначає Л.Рибалко, досліджуючи проблему організації самоконтролю в процесі навчання, самореалізація особистості учня тісно пов'язана із самоконтролем. Цю якість школярів треба формувати і розвивати, тоді самоконтроль сприятиме розумовому й моральному самовдосконаленню особистості. Проте багато учителів недооцінюють роль учнівського самоконтролю в навчально-пізнавальній діяльності. Це пояснюється недостатністю в деяких педагогів необхідних знань щодо надання допомоги в його організації. Самоконтроль, на думку дослідниці, передбачає ряд функціональних дій: свідома постановка мети, засвоєння зразка, порівняння виготовленого виробу з еталоном і їх зіставлення, що дозволяє учневі здійснити самооцінку й у разі потреби подальшу корекцію.

Проведене дослідження дало можливість Л.Рибалко дати визначення поняття “самоконтроль”. На її думку, “самоконтроль – це структурний компонент навчальної діяльності учня, який складається з його умінь планувати, аналізувати, оцінювати, розуміти, коригувати, прогнозувати кінцевий результат на всіх етапах навчальної діяльності” [155, 41].

Формування вмінь здійснювати якісний самоконтроль спрямовує учнів на глибокий аналіз власних пізнавальних операцій, сприяє усвідомленню набутих навичок самоконтролю, що дає їм змогу оцінити результати власної діяльності. Таким чином, упроваджений у навчальну роботу самоконтроль (якщо він здійснюється) виконує ряд функцій, властивих управлінню навчально-виховним процесом. Відомо, що науково організований педагогічний процес, створені певні психолого-педагогічні умови навчання здатні забезпечити поступовий розвиток особистості.

А.Бляшевська вважає, що в майбутніх учителів ще під час навчання у вищому навчальному закладі мають бути сформовані професійні навички оцінної діяльності. Для педагога дуже важливо навчити учня адекватно оцінювати результати своєї діяльності, власні вчинки й прийняті рішення, з розумінням ставитися до оцінки товаришів, учителя і в разі виникнення

суперечностей уміти аргументовано, на високому культурному рівні відстоювати свою думку, позицію чи сприймати критику. Формування в учнів навичок оцінної діяльності в процесі навчання сприяє громадянському становленню, вмінню будувати самостійні судження і приймати виважені рішення на їх основі, а головне, як підкреслює науковець, “способу мислення і діяльності, що відповідає вимогам високоякісного спеціаліста” [22, 91].

Самооцінка формується протягом усього життя людини в процесі її діяльності. Вона може бути суб’єктивною (порівняння себе з іншими) і об’єктивною, тобто зовнішньою (оцінювання іншими людьми). Л.Ващенко вважає, що “оцінка невідривна від самооцінки”. На її думку, в педагогічному процесі “розуміння самооцінки надає особливого сенсу оцінному компоненту в професійній діяльності вчителя” [22, 12]. З одного боку оцінний компонент є “еталоном самооцінки учня”, а з іншого – “основною для самого вчителя” у процесі критичного осмислювання власної діяльності, та аналізу власних дій, що створює відповідні педагогічні умови для здійснення успішного оцінювання результатів навчання учнів.

У “Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)” визначено, що багатобальна шкала оцінок потребує від педагогів більш майстерного професійного використання, а також навчання їх і учнів рефлексії (самооцінці власної діяльності). Не менш важливим є упровадження “державної підсумкової атестації учнів з метою забезпечення державного контролю та моніторингу відповідності освітнього рівня учнів...” освітнім стандартам [146, 18]. Такий підхід до оцінювання навчальних досягнень школярів створює необхідні умови для реалізації їхніх освітніх потреб та здобуття повноцінної середньої освіти.

На думку В.Ягупова, самооцінка “означає перенесення акценту з теорії та практики дидактичного процесу, з викладацької діяльності педагога на активну навчально-пізнавальну діяльність суб’єктів учіння”. Її застосування дає змогу збагатити методи й форми навчання та контролю, “створює сприятливі умови для виховання учня та сприяє найповнішому його розвитку”. Дослідник звертає

увагу на роль самооцінки в навчально-пізнавальній діяльності учнів, яка “формує мотивацію; перетворює педагога на посередника між навчальним матеріалом і творчими пізнавальними діями учня” [206, 416]. Вона сприяє розвитку співпраці між усіма суб’єктами навчання (вчителя і учня), розвитку особистості учня, спонукає до особистісно орієнтованого навчання. В.Ягупов наголошує на важливості взаємоконтролю і самооцінки учнів. Їх присутність у навчально-виховному процесі він вважає “важливою ознакою” його дієвості.

Однією з педагогічних умов ефективного використання різних видів, форм та методів контролю знань, умінь і навичок учнів є індивідуалізація навчання. Для її здійснення, на думку О.Рибак, яка розглядала проблему індивідуалізації навчання в загальноосвітній школі Англії, необхідні модернізація змісту освіти з метою підвищення якості навчання, спрямованість освіти на підготовку “компетентного працівника”, потрібного сучасному суспільству; надання пріоритетності гуманізації освіти; створення умов для підвищення філологічної складової загальної освіти (необхідність розвитку комунікативних навичок та зростання рівня грамотності населення); визначення важливості вивчення учнями іноземних мов, знання яких потрібне для конструктивного діалогу між народами (необхідність зростання планетарної свідомості людей) [156]. Такий підхід зумовлює потребу удосконалювати внутрішньошкільний контроль, його індивідуалізацію.

У результаті дослідження проблеми створення необхідних педагогічних умов для експертного оцінювання навчальних досягнень учнів ми з’ясували поняття “педагогічні умови”, під яким розуміють певні стійкі обставини, що визначають стан і розвиток функціонуючих педагогічних систем..

Аналіз теоретичного й практичного доробку з визначеної вище проблеми показав, що до педагогічних умов упровадження в педагогічний процес системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів належать такі:

високий рівень професійної компетентності щодо експертного оцінювання педагогічних явищ і процесів;

підготовка суб'єктів навчально-виховного процесу до експертизи результатів навчальної діяльності учнів;

організація і планування експертизи якості знань, умінь і навичок школярів у системі внутрішньошкільного контролю;

моніторинг результатів експертизи з метою виявлення динаміки їх змін;

уміння експертів користуватися сучасними методиками і технологіями експертизи результатів навчальної діяльності учнів;

використання психолого-педагогічних діагностик у процесі експертного оцінювання, спрямованих на визначення навчальних досягнень учнів, їхнього інтелектуального, психічного та творчого розвитку;

підготовка школярів до експертизи й самооцінки результатів їхньої навчальної діяльності;

дотримання таких принципів оцінювання знань, умінь і навичок учнів, як систематичність і регулярність, всебічність, об'єктивність, диференційованість, різноманітність за формою, дотримання єдності вимог учителів;

поєднання зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу на вдосконалення внутрішньошкільного контролю та запровадження системи експертного оцінювання рівня успішності учнів;

стимулювання діяльності вчителів на підвищення власного професійного рівня та ефективності навчально-виховного процесу;

запровадження системи індивідуальних диференційованих завдань для школярів з різним рівнем знань та пізнавальної активності;

впровадження в систему внутрішньошкільного контролю педагогічного моніторингу з метою об'єктивного оцінювання діяльності учнів і вчителів;

організація самоконтролю школярів і здійснення ними самооцінки результатів для підвищення мотивації навчальної діяльності.

Упровадження означених умов у практичну діяльність школи сприятиме розвитку системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертації науково обґрунтовано терміни, що висвітлені в літературі й широко використовуються в процесі експертного оцінювання. Це такі, як контроль, оцінка, оцінювання, перевірка, облік.

Вчені, дослідники та практичні працівники шкіл установили, що найширше вживаються у контексті експертизи, терміни "оцінка" та "оцінювання". З філософського погляду оцінка розглядається як самостійний тип пізнання, що означає осмислення ціннісного ставлення людини до предметів та явищ навколишньої дійсності. Оцінювання - це процесуальний і коригуючий компонент експертизи, що дає змогу визначити суть, характер, значення, роль, якість, цінність навчальної діяльності учнів та її результативність. Воно є і процесом, і засобом регулювання та стимулювання навчальної діяльності школярів, який впливає на її результативність, має суб'єктивно-об'єктивний характер, що пов'язано з професійно-особистісними якостями експертів і ступенем готовності до експертного оцінювання.

Вивчення та аналіз літератури з проблеми дослідження дали можливість виявити такі функції оцінювання й оцінки: навчальна, розвивальна, виховна, діагностична, мотиваційна, стимулююча, прогностична, коригуюча, соціалізуюча.

У процесі дослідження з'ясовано, що в теорії та практиці розрізняють нормативне і критеріальне оцінювання. Нормативне оцінювання передбачає порівняння навчальних досягнень учнів зі встановленою нормою, критеріальне — за допомогою системи критеріїв, розроблених у психолого-педагогічній теорії та практиці (науковцями, керівниками школи, працівниками органів управління освітою, державними органами). Прикладом є 12-бальна система оцінювання навчальних досягнень учнів. Її наявність не детермінує можливостей розробки чи вдосконалення інших оцінних критеріальних систем результатів навчальної діяльності школярів.

Важливим аспектом нашого дослідження було визначення умов експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів. До них перед

усім належить створення "систем експертного оцінювання" результатів навчальної діяльності учнів. В основу їх створення покладені такі наукові підходи: системно-діяльнісний, системно-змістовий, системно-структурний.

Діяльна система експертизи результатів навчальної діяльності учнів передбачає оцінювання постановки мети і завдань, планування, організації, регулювання і коригування (навчального навантаження, зміни видів діяльності, працездатності, темпоритму праці учнів тощо), добір і використання методів та засобів навчання, оцінювання й самоаналіз результативності навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі рефлексії.

Змістова система експертизи результатів навчальної діяльності учнів охоплює оцінювання рівня знань, умінь та навичок учнів, досвід навчальної і творчої діяльності, рівня сформованості ціннісних орієнтацій, мотивацій до навчання та його результатів, ставлення до навчання, професійної орієнтації.

Структурна система експертизи результатів навчальної діяльності учнів передбачає визначення її структурних компонентів: об'єкта експертизи, експертів, змісту, методик і технологій експертизи, параметрів та критеріїв оцінювання, власне процесу оцінювання, а також обробку, аналіз, узагальнення даних експертизи, розробку управлінського рішення.

До організаційних умов експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів належать розробка внутрішньошкільної нормативно-правової бази, комплектування експертних комісій, вибір комплексу педагогічно доцільних методів, розробка плану проведення експертизи результатів навчальної діяльності учнів та ознайомлення з ним педколективу.

У результаті дослідження стану впровадження в педагогічний процес систем експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів виявлено такі педагогічні умови:

високий рівень професійної компетентності щодо експертного оцінювання педагогічних явищ і процесів;

підготовка суб'єктів навчально-виховного процесу до експертизи результатів навчальної діяльності учнів;

організація і планування експертизи якості знань, умінь і навичок школярів у системі внутрішньошкільного контролю;

моніторинг результатів експертизи з метою виявлення динаміки їх змін;

вміння експертів користуватися сучасними методиками і технологіями експертизи результатів навчальної діяльності учнів;

використання психолого-педагогічних діагностик у процесі експертного оцінювання, спрямованих на визначення навчальних досягнень учнів, їхнього інтелектуального, психічного та творчого розвитку;

підготовка учнів до експертизи і самоекспертизи результатів їхньої навчальної діяльності.

Таким чином, у процесі дослідження встановлено, що експертиза є складовою контрольно-аналітичної діяльності керівника школи, і розроблені системи експертизи, які базуються на різних наукових підходах.

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОГО ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

3.1. Система внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів (модель системи та модель управління нею)

Теоретичне дослідження проблеми показало, що робота з експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів ще не має постійного, науково обґрунтованого, об'єктивного, стимулюючого і системного характеру.

Нині, на наш погляд, ще не існує в традиційних загальноосвітніх школах обґрунтованої системи педагогічного експертного оцінювання результатів навчання учнів і ця проблема стає дедалі актуальнішою, оскільки дає змогу не тільки глибоко вивчити стан справ у навчальному закладі, а й обґрунтувати досягнуті колективом результати, прогнозувати ефективні шляхи вдосконалення управлінської діяльності.

Проаналізувавши існуючі методики педагогічної експертизи оцінювання з теоретичних і практичних позицій, ми дійшли висновку, що розробка вище означеної системи потребує інтегративного підходу (йдеться про систему як експертного оцінювання, так і управління нею). У її основі мають лежати і традиційні, і нові методи оцінювання результатів навчання; різні наукові підходи: системно-діяльнісний, системно-змістовий, системно-структурний.

Розробка, впровадження та забезпечення функціонування системи експертного оцінювання вимагає створення оптимальних організаційних та педагогічних умов, теоретично обґрунтованих в п. 2.2 та 2.3. Дані організаційно-педагогічні умови нами узагальнені й представлені на рис. 3.1.

Важливішими організаційними умовами визначено розробку моделі системи експертного оцінювання, яку ми здійснили за результатами теоретичного аналізу діючої системи контролю та розроблених систем експертизи, що базуються на різних наукових підходах.

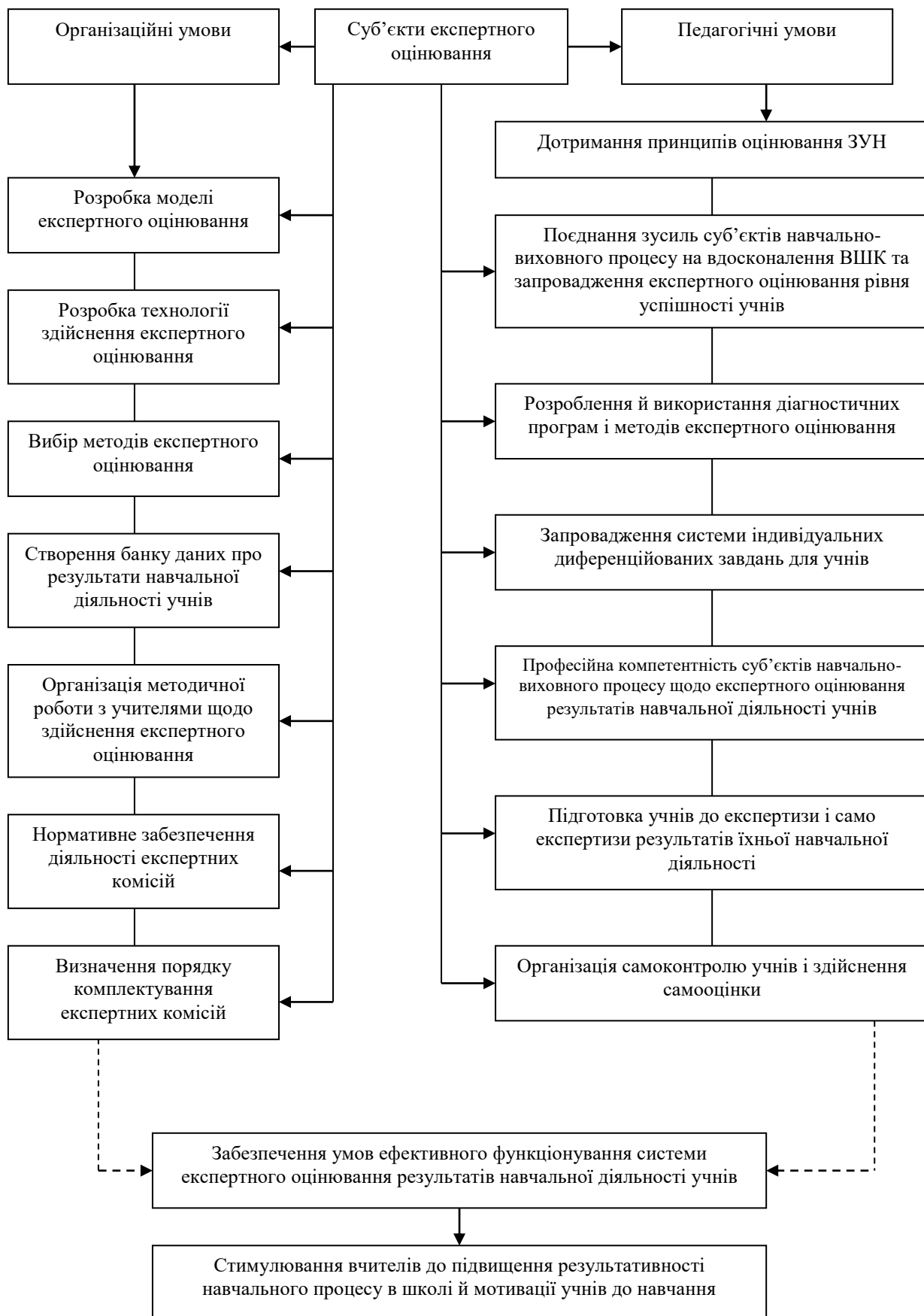


Рис. 3.1. Організаційно-педагогічні умови забезпечення функціонування системи внутрішньшкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів

У п. 1.1 визначено, що будь-яка система має бути цілеспрямованою та упорядкованою. Кожна конкретна система складається з обґрунтованих підсистем, які мають між собою зв'язки (прямі і зворотні) і ознаки всієї системи. З теорії систем відомо також, що будь-яка система повинна бути керованою. Основною метою управління є вплив на підпорядковану систему, завдяки чому вона має перейти в якісно новий стан. Системний підхід до управління підсистемами сприяє підвищенню ефективності педагогічного процесу.

Особливе значення в розробці системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів мали для нас праці В.Пікельної, яка розробила теорію і методику моделювання управлінської діяльності (школознавчий аспект) [133].

Моделювання управлінської діяльності будь-якої підструктури має починатися з визначення мети, що відображає загальну мету “школи-системи”, відповідає соціальному замовленню суспільства та органічно пов'язується з власними інтересами й потребами всіх учасників педагогічного процесу; управлінське моделювання пов'язане з теорією систем та системно-структурним підходом, що передбачає декомпозицію основних стратегічних цілей на тактичні та оперативні завдання.

У нашому дослідженні модель управління використовується як організаційний механізм для координації зусиль педагогічного колективу, спрямованих на підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом удосконалення внутрішньошкільного контролю в школі.

Освітні моделі, сформовані за допомогою знакових систем, схематично відображають як окремі фрагменти педагогічного процесу, так і діяльність усієї педагогічної системи. Розробка знакових моделей дає змогу пов'язати мету й результат діяльності через органічний взаємозв'язок функцій управління.

Розроблена нами інтегративна модель системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів (рис. 3.2) має зв'язані між собою структурні компоненти.

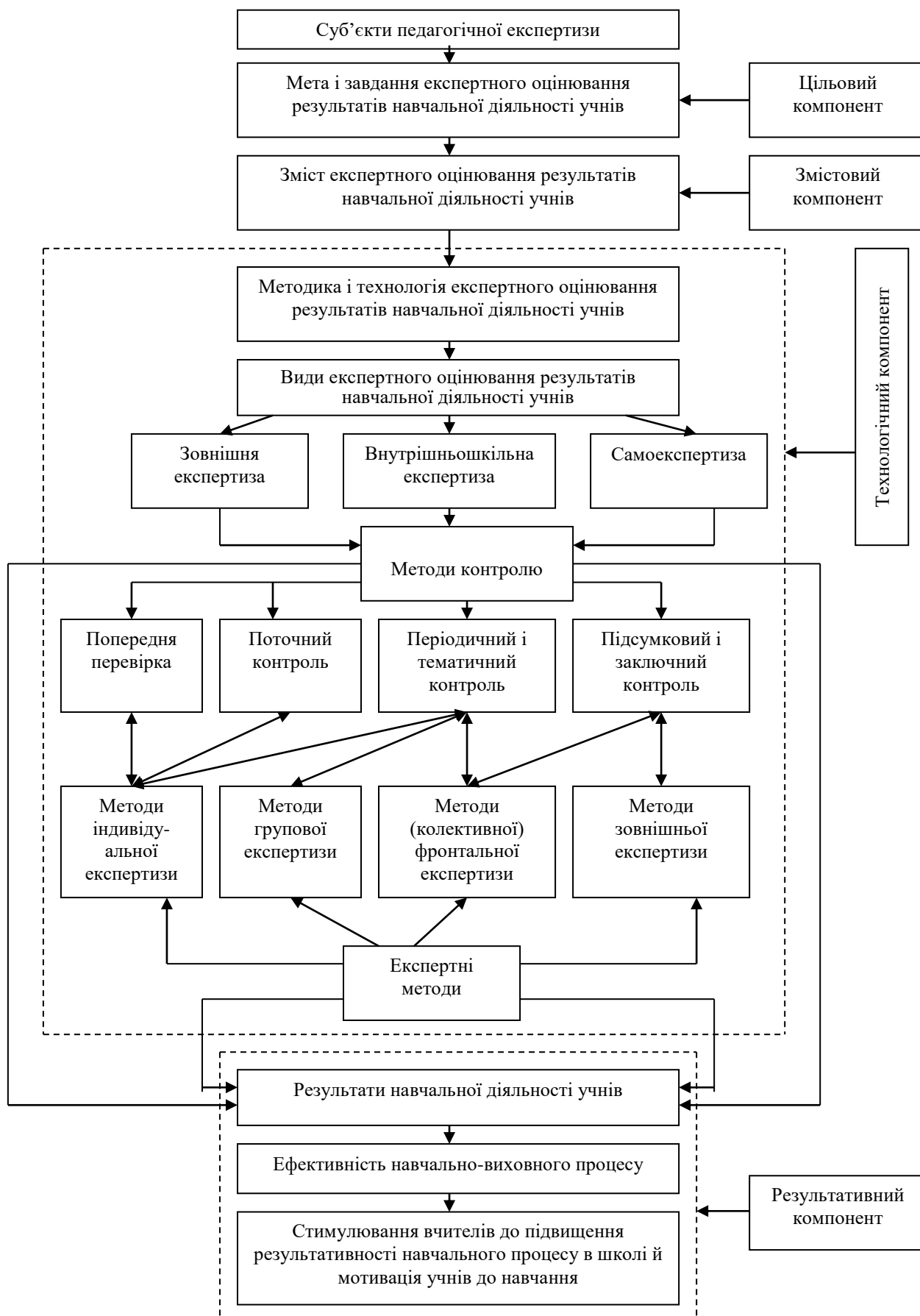


Рис. 3.2. Модель системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів

Як було визначено в р. 1; 2 даного дослідження, суб'єктами експертизи є учні, учителі, основна школа.

Цільовий компонент моделі розкриває мету експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи, яка полягає у визначенні їхньої загальноосвітньої компетентності на основі системи критеріїв і параметрів засвоєння змісту освіти в межах Державних стандартів загальної середньої освіти. Мета відповідно декомпозується на низку конкретних завдань: виявлення та оцінка результатів навчальної діяльності школярів; аналіз факторів, що впливають на якість знань учнів і рівень сформованості їхніх умінь; прогнозування подальшого розвитку навчального закладу й формулювання управлінських рекомендацій з питань удосконалення навчально-виховного процесу; спостереження за динамікою результатів навчальної діяльності школярів; формування механізму корекції управлінських рішень. Змістовим компонентом моделі є результати навчальної діяльності учнів. Технологічний компонент даної моделі включає педагогічно доцільну методику й технологію експертного оцінювання результатів навчальної діяльності школярів; види експертного оцінювання (зовнішня, внутрішньошкільна експертиза та самоекспертиза), розроблену нами технологію здійснення експертизи результатів навчальної діяльності учнів (табл. 3.3), яка дозволяє через органічний взаємозв'язок функцій управління здійснити внутрішньошкільну експертизу. Застосовуючи традиційні методи контролю, проаналізовані нами в п.2.1., у поєднанні з експертними методами (рис. 2.3) дають змогу отримати дані не тільки про стан успішності школярів і шляхи її досягнення, а й про рівень сформованості мотивації учнів до навчально-пізнавальної діяльності, рівень сформованості їхнього пізнавального інтересу до навчання, ціннісних орієнтацій на навчальну діяльність і її результати, динаміку особистісного розвитку. Цей компонент моделі дозволяє поряд з нормативним оцінюванням застосовувати критеріальне оцінювання, що посилює об'єктивність оцінки результатів навчальної діяльності учнів, а тож й результативності роботи вчителів (результативний компонент системи).

На основі отриманої інформації, яка зберігається в створеному банку даних про результати навчальної діяльності учнів, розробляються конкретні заходи щодо подальшого підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Успішна реалізація передбачених заходів стимулює вчителів до підвищення якості роботи, а наявний успіх у навчанні є найкращим мотиватором для подальшої пізнавальної діяльності учнів [79].

Отже, модель системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів містить чотири компоненти: цільовий, змістовий, технологічний, результативний (рис. 3.3). Вони мають між собою прямі й зворотні зв'язки, спрямовані на реалізацію однієї мети, яка відповідає потребам усіх учасників педагогічного процесу. Дана система керована, має вплив на підпорядковану систему (внутрішньошкільний контроль) і дозволяє перевести її в якісно новий стан, що відповідає теорії систем.



Рис. 3.3. Модель системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів

Функціонування системи внутрішньошкільного експертного оцінювання залежить від рівня професійної підготовки вчителів, який водночас є показником ефективності навчально-виховного процесу в школі.

З метою підготовки суб'єктів навчально-виховного процесу до впровадження системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів ми здійснили цілеспрямовану підготовку вчителів, створивши для цього творчу майстерню. Планом роботи творчої майстерні передбачалась система заходів (зміст методичної роботи), обґрунтована нами в п. 1.1. Використовувались різні форми методичної роботи: методичний та практичний семінари (додатки Д, Ж), робота в творчих групах, індивідуальне консультування, самоосвіта. Організацію підготовки педагогічних кадрів ми здійснювали з урахуванням потреб кожного вчителя, орієнтуючись на структурно-змістову схему готовності суб'єктів управління навчально-виховним процесом до здійснення експертизи за основними напрямками: оцінювання знань, умінь і навичок учнів, професійних знань, умінь і навичок учителів, та компетентність учителів щодо здійснення експертного оцінювання ЗУН (рис. 3.4).

Організаційними умовами передбачалося створити нормативно-правову базу для здійснення експертного оцінювання. Тому було видано наказ по школі “Про організацію і здійснення педагогічної експертизи результатів навчальної діяльності учнів”, яким обґрунтовувалася необхідність проведення експертизи результатів навчальних досягнень учнів (підставою став аналіз результатів навчання школярів за підсумками попереднього навчального року). Обрання експертної комісії здійснювалося за рекомендаціями Р.Ільєсова [69]. Була визначена робоча група, з трьох осіб: заступник директора з навчально-виховної роботи, керівник методичного об'єднання вчителів початкових класів і учитель математики. Робоча група мала сформувати експертну комісію в такій послідовності: складання списку кандидатів в експерти; оцінка їхньої компетентності; визначення складу експертної комісії та затвердження її наказом директора школи.

Свою діяльність робоча група розпочала з формування списку кандидатів в експерти. Керівникам методичних об'єднань було запропоновано внести, узгоджені з членами методичного об'єднання кандидатури в експерти.

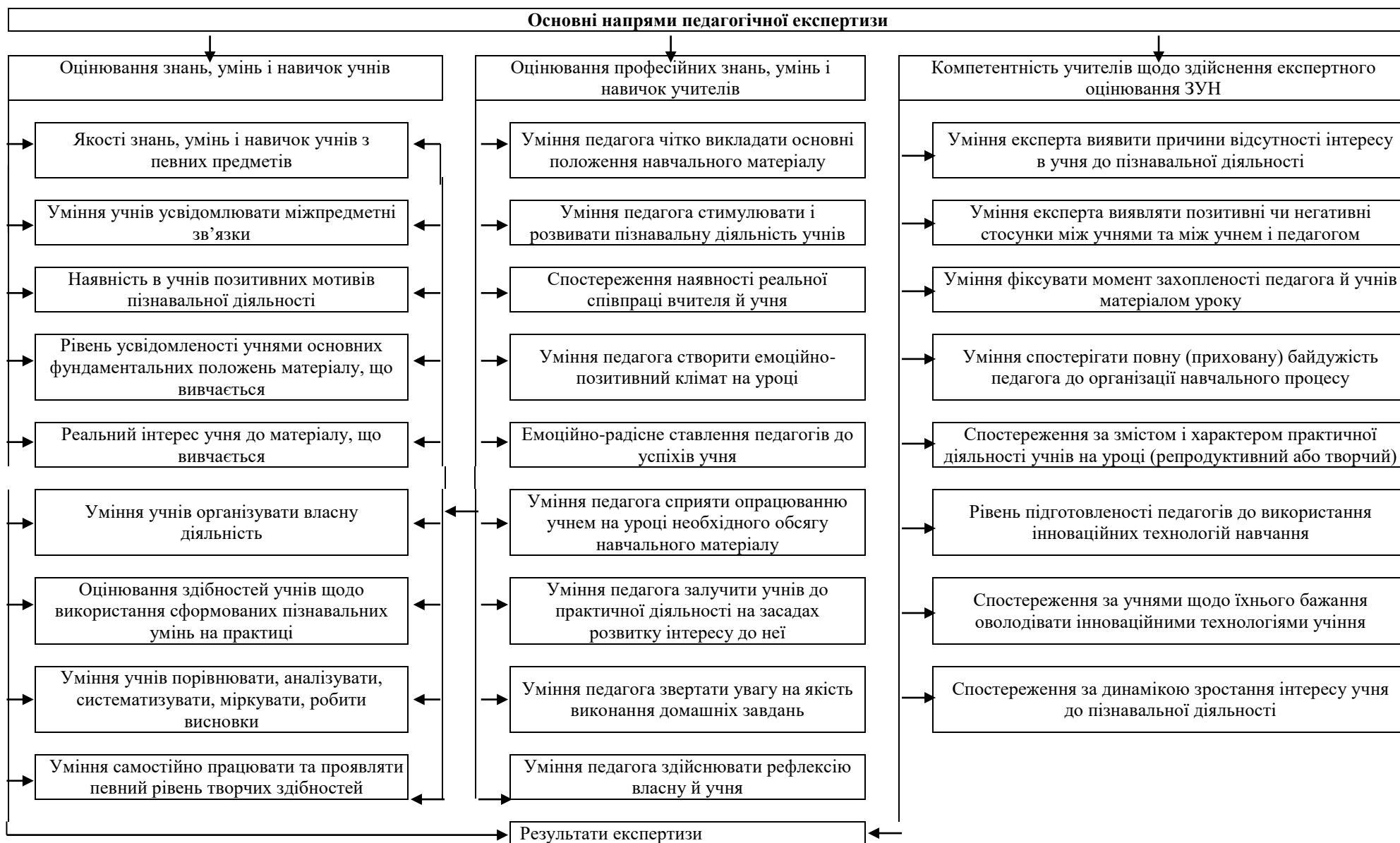


Рис. 3.4. Структурно-змістова схема готовності суб'єктів управління навчально-виховним процесом до здійснення експертизи

Допускалося також побажання будь-якого вчителя взяти участь у роботі експертної комісії.

З метою проведення об'єктивного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів ми приділили особливу увагу питанню формування експертної комісії. Для цього робоча група розробила анкету №1, із 7 запитань (Додаток З). Керівникам школи (директорові та його заступникам), керівникам методичних об'єднань пропонувалося проранжувати ці запитання, щоб визначити їх значущість. Узагальнення рангу анкетних питань наведено в табл.3.1.

Питання в анкеті нумеруються відповідно до визначеного рангу (визначається вагомість показника з точки зору керівників школи і керівників методичних об'єднань).

Після ранжування кандидатів в експерти пропонувалася для заповнення анкети № 2 (Додаток К).

На наступному етапі робоча група склала список у вигляді анкети № 3 (Додаток Л), яку запропонувала знову директорів школи та його заступникам, керівникам методичних об'єднань для заповнення. Список кандидатів в експерти вона склала за отриманими рекомендаціями.

Таблиця 3.1

Узагальнення рангу анкетних питань

Порядковий номер анкетного питання	Ранг	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Сума балів
1	1	2	1	2	2	3	4	3	1	3	21
2	4	7	4	3	1	5	6	2	5	4	37
3	7	6	3	4	4	7	7	7	6	5	49
4	5	3	5	5	3	6	2	6	4	6	40
5	6	1	6	6	7	4	5	5	7	3	44
6	3	5	2	7	5	1	1	4	5	6	36
7	2	4	7	1	6	2	3	1	4	5	33

Далі проводилася процедура оцінювання компетентності кандидатів в експерти. Для цього використали метод взаємних рекомендацій [69]. Кандидатам в експерти запропонували заповнити анкету №4 (Додаток М).

Для подальшого обчислення ми використали таблицю, подану в додатку Н.

Таким чином, робоча група дістала можливість вибрати членів експертної комісії. До експертної комісії не включали кандидатів з негативним та нульовим значенням коефіцієнта взаємних рекомендацій. Отже, до експертної комісії увійшли 5 кандидатів в експерти, які після затвердження наказом по школі набули певних прав, обов'язків і відповідальностей. Цим же наказом був призначений голова експертної комісії.

Враховуючи рекомендації Р.Ільєсова щодо формування експертних комісій та роботи з ними, ми розробили положення про експертні комісії (використано досвід Департаменту освіти Свердловської області Російської Федерації), яке регламентувало їхню діяльність.

Як доводить набутий досвід формування експертних комісій із залученням до цього педагогічного колективу, урахування власних побажань учителів та застосування різних експертних методів сприяють створенню атмосфери довіри в колективі й дають змогу добрати справді досвідчених та зацікавлених у впровадженні нової системи оцінювання представників учительського загалу. Це спростило завдання директора школи щодо підготовки самих експертів до педагогічної експертизи, оскільки внутрішня потреба опанування експертних методів спонукала їх до самоосвіти.

Експертне оцінювання потребує створення певної відносно цілісної системи дій, що передбачатиме комплексне використання методів внутрішньошкільного контролю.

Однією із організаційно-педагогічних умов ми вважаємо визначення методів експертного оцінювання, оскільки їх застосування в практиці педагогічної роботи дає змогу змінити форму проведення внутрішньошкільного контролю, що викликає, як правило, в учителів і учнів негативну реакцію [111; 119; 163; 182]. Для визначення цих методів користувалися таблицями "Комплекс методів експертного оцінювання результатів діяльності учасників навчально-виховного процесу" (рис.2.3) та "Орієнтовна узагальнена характеристика методів експертного оцінювання" (Додаток Б).

На різних етапах експертного оцінювання рівня знань і вмінь учнів ми

використовували як поширені методи (анкетування, спостереження за діяльністю школярів, аналіз продуктів дитячої діяльності), так і ті, до яких звертаються епізодично в школах. Це педагогічний моніторинг, кваліметричний метод, педагогічний консилиум, психолого-педагогічне тестування, самооцінка, “мозковий штурм”.

Комплексне використання зазначених методів у системі управління експертним оцінюванням результатів навчальної діяльності учнів дає змогу отримати більш об'єктивну й повну інформацію про навчально-виховний процес, рівень успішності учнів, виявити динаміку їхнього розвитку та вдосконалити внутрішньошкільний контроль.

Набутий нами досвід роботи довів, що використання експертних методів у системі внутрішньошкільного контролю дає наочну картину про відхилення на шляху розвитку школи і є "технологічною складовою контролю".

Як доведено в п. 2.3, успішне експертне оцінювання якості знань, умінь і навичок учнів можливе за певних педагогічних умов.

Педагогічна експертиза ґрунтується на таких відомих принципах, як систематичність і регулярність, всебічність і об'єктивність, диференційованість, різноманітність за формою, дотримання єдності вимог учителів. Крім цих принципів при створенні системи експертного оцінювання діяльності учнів використовували принципи гуманістичного підходу, поєднання традиційних і нетрадиційних форм внутрішньошкільного контролю та принципу гласності.

Принцип гуманістичного підходу до організації навчально-виховного процесу реалізовано насамперед через мету впровадження педагогічної експертизи, яка полягала в сприянні розвитку учня, а не в зростанні кількісних показників навчальної діяльності школи.

Відповідно до принципу поєднання традиційних і нетрадиційних форм внутрішньошкільного контролю в практиці роботи школи ми використовували форми, як попередній, поточний, підсумковий контроль, так і новітні підходи: діагностування, психолого-педагогічне тестування, моніторинг, педагогічні консилиуми, тематичні атестації, рейтингова оцінка та ін.

В умовах демократизації управління школою особливого значення набув принцип гласності, який ми реалізували через систему заходів, що дають можливість довести результати педагогічної експертизи до педагогічного колективу, самих учнів та їхніх батьків з метою порівняння прогнозованих результатів навчальної діяльності з реальними та проведення корекції.

Успішне впровадження системи експертного оцінювання неможливе без поєднання зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу. Тому з головною метою та завданнями, що впливали з глибокого аналізу діяльності школи, було ознайомлено всіх учителів. У розробці самої системи експертного оцінювання взяли участь педагоги, які виявили до цього інтерес. Вони і становили творчу групу, яка розробляла план упровадження педагогічної експертизи в систему управління школою. За основними напрямками цього плану створювались ініціативні групи для його реалізації. Вони підготували педагогічні читання, конференції, розробили методичні рекомендації, провели аукціони педагогічних ідей, що сприяло повнішому ознайомленню колективу з проблемою та шляхами її розв'язання. Згуртованості колективу сприяли науково-методичні семінари та робота в творчих майстернях, про які йшлося вище. Поступове впровадження окремих експертних методів, наприклад, анкетування з подальшим обговоренням результатів та їх урахуванням у практичній діяльності, змінювало відносини між керівниками школи та вчителями, вчителями та учнями.

Психолого-педагогічне тестування, яке проводив практичний психолог, цикл семінарів для вчителів та індивідуальних консультацій для батьків і учнів, педагогічні консилиуми дали можливість змінити стосунки між учителями й учнями, вчителями і батьками, а також позитивно вплинули на взаємини в сім'ях між батьками та дітьми. Спостерігалось узгодження дій учителів не тільки щодо класних колективів, а й окремих учнів.

Отже, сам процес упровадження розробленої системи оцінювання, нових підходів до внутрішньоскільного контролю дав змогу спрямувати зусилля всього педагогічного колективу на вдосконалення управління навчально-

виховним процесом.

Об'єктивне оцінювання праці вчителів паралельно із експертним оцінюванням результатів навчальної діяльності учнів, урахування інших показників у роботі (участь у діяльності методичних об'єднань, позаурочна робота з учнями, впровадження інноваційних форм роботи, вивчення передового педагогічного досвіду тощо) сприяли підвищенню активності вчителів, їх зацікавленості в підвищенні професійної майстерності. В школі розроблено і діє положення про моральне та матеріальне заохочення, яке передбачає нагородження грамотами, оголошення подяк, підвищення категорій та присвоєння звань за підсумками атестації педагогічних кадрів, грошові доплати, надбавки, премії.

Робота із впровадження педагогічної експертизи в систему управління школою вимагала постійного відстеження як навчальних досягнень учнів, так і результатів педагогічної діяльності вчителів, тобто мав здійснюватися педагогічний моніторинг протягом усього навчального року (за підсумками контрольних зрізів знань, тематичних атестацій, практичних робіт, тестування) [195; 201]. Таким чином, внутрішньошкільний контроль, який раніше фіксував недоліки в роботі чи певний стан навчально-виховного процесу на час перевірки, був переведений на якісно новий рівень. Він проводився безперервно, виявляв причини недоліків та розкривав умови, досягнення успіху, висвітлював чітку картину динаміки результатів навчальної діяльності учнів, рівня їхнього розвитку, а також рівня зростання педагогічної майстерності вчителів.

Набутий нами досвід роботи свідчить, що саме педагогічний моніторинг дає можливість своєчасно коригувати управлінські дії, впливати на зв'язки між окремими підструктурами "школи-системи". Так, на основі результатів психолого-педагогічного тестування учнів виявлено залежність між якістю знань, рівнем сформованості умінь та рівнем розвитку психічних процесів (пізнавальних і емоційно-вольових) в учнів 5 - 7-х класів і розроблено конкретні рекомендації щодо організації групової та індивідуальної роботи в

процесі навчання.

Педагогічний моніторинг динаміки успішності учнів дав змогу наочно відобразити фактичні показники навчання, рівня розвитку (успіхи або невдачі), що не завжди відповідали очікуваним результатам як учнів, так і вчителів. У процес навчання були запроваджені такі методи, як самоконтроль і самооцінка, що поєднувалися з прогнозуванням власних досягнень з кожного навчального предмета. Учням надавалася можливість порівнювати одержану оцінку з власною, користуючись визначеним еталоном чи критерієм. Задоволення внутрішньої потреби в отриманні не тільки знань, а й очікуваної оцінки створювало ситуацію успіху й підвищувало мотивацію школярів до подальшої пізнавальної діяльності.

Як свідчить досвід роботи, упровадження систем експертного оцінювання в управління школою є ефективним засобом внутрішньошкільного контролю і педагогічного аналізу (йдеться про успішну реалізацію функцій управління навчально-виховним процесом).

Завдання, поставлені суспільством перед сучасною школою, вимагають кардинальних “змін” в оцінюванні результатів навчання учнів і визначення ефективності навчально-виховного процесу. Тому увага до проведення експертиз стає гостро актуальною. Значення експертного оцінювання діяльності освітнього закладу полягає у встановленні відповідності досягнутих результатів поставленим завданням.

Ознайомившись із рекомендаціями науково-практичної конференції “Управління якістю освіти: технологічний аспект”, М.Поташник загострює увагу педагогів-практиків на тому, що для оцінювання якості освіти треба перейти до “комплексної” оцінки, яка дасть можливість урахувати якість знань, умінь і навичок учнів; показники особистісного розвитку; рівень вихованості; творчий розвиток та інші показники, які школа вважає за доцільне ввести для визначення результативності педагогічного процесу [144, 58].

Саме такі можливості розкриває запроваджена нами в практику педагогічної роботи система експертного оцінювання результатів навчальної

діяльності учнів, а дані педагогічної експертизи є підґрунтям для прийняття управлінських рішень.

Власний досвід роботи із впровадження педагогічної експертизи в систему управління школою допоміг нам визначити послідовність її здійснення (рис. 3.5).

Для здійснення експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів за вихідні дані брали їхні результати річної атестації за попередній навчальний рік. Педагогічна експертиза здійснювалась з використанням навчального стандарту загальної середньої освіти, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти (2000) та визначених критеріїв оцінювання знань, умінь і навичок учнів (п. 3.2). Оскільки таких критеріїв 12 (Додаток П), то члени експертної комісії здійснили їх ранжування з метою вибору найбільш значущих. Після ранжування залишилось 4 критерія: якість знань, умінь та навичок учнів; сформованість мотивації школярів до навчальної діяльності та її результатів; сформованість в учнів пізнавального інтересу та ціннісних орієнтацій на навчальну діяльність і її результати.

Експертна комісія мала зібрати інформацію про фактичний рівень навчальних досягнень учнів та їхні особистісні якості (інтелектуальний рівень, здібності, нейродинамічні процеси), а також про стан навчально-виховного процесу в школі. Обробка даних експертами дала можливість виявити рівень розвитку кожного учня в експериментальних класах, що зафіксовано в індивідуальних картах (володіння навчальним предметом, загальнонавчальними вміннями, ступінь самостійності в навчанні, володіння необхідними для навчальної діяльності вміннями, рівень нейродинамічних, вольових та мотиваційних процесів). Крім того, використано інформацію про стан здоров'я учнів та їхні соціально-економічні умови, що, як відомо, значною мірою впливає на їхні успіхи.

Дану інформацію було узагальнено і проаналізовано, розроблено певні рекомендації. На наступному етапі виникла потреба ознайомити з нею вчителів,

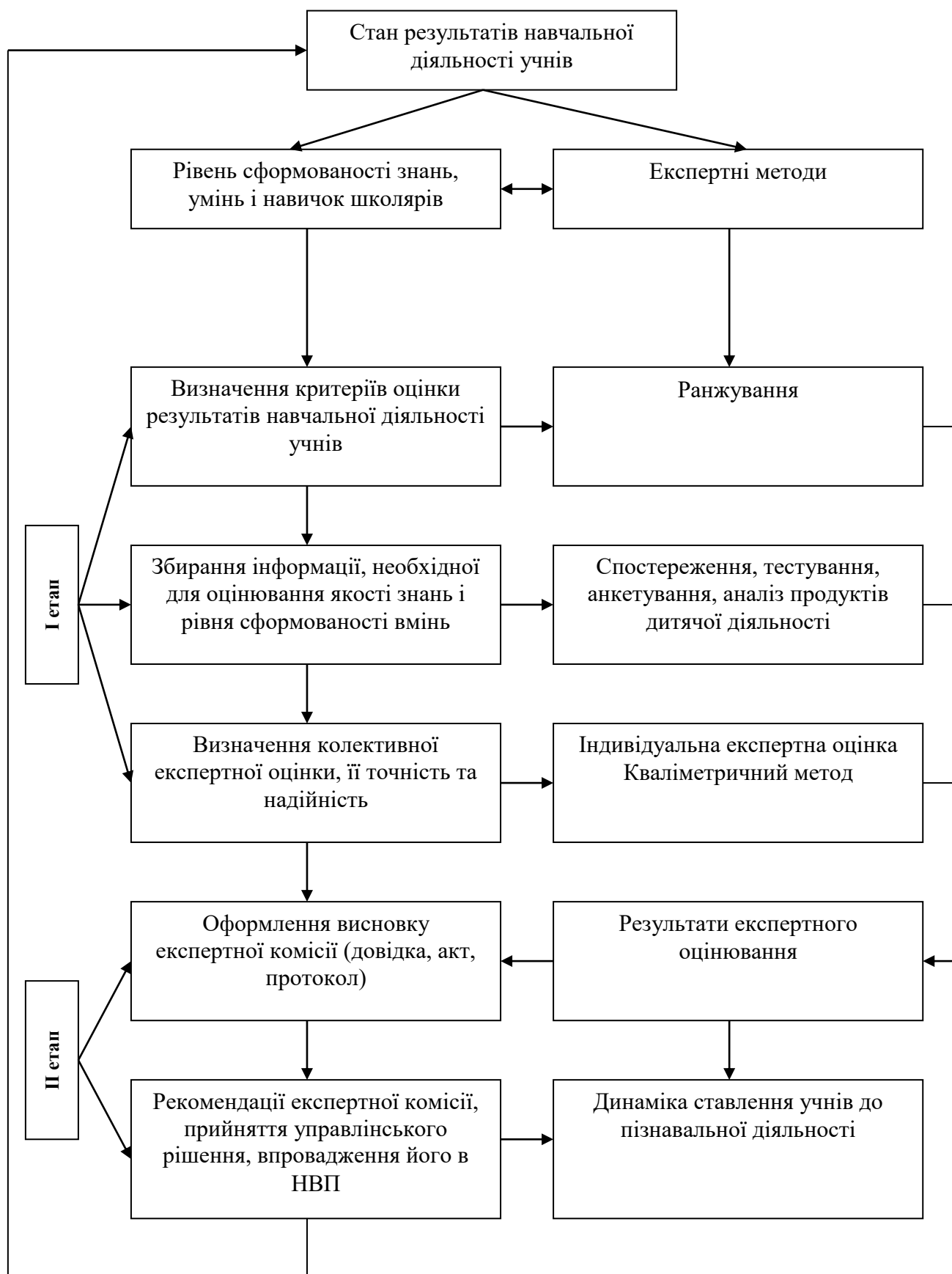


Рис. 3.5. Послідовність здійснення експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів

які викладали в експериментальних класах. Тому адміністрація школи разом з класними керівниками і практичним психологом проводила засідання педагогічних консилиумів, де вчителів було ознайомлено з “індивідуальною траєкторією” розвитку кожного учня передбачено заходи щодо організації навчально-виховної роботи з ними, добрано форми і методи роботи, визначено статус кожної особистості в колективі, навантаження. Підсумки тематичних атестацій наочно підтверджували правильність (помилковість) прийнятих управлінських рішень або висвітлювали сумлінне й відповідальне (безвідповідальне) ставлення вчителя до рекомендацій експертної комісії та рішення педконсилиуму. Результати таких спостережень дали змогу директорів школи та його заступникам, учителям своєчасно коригувати навчально-виховну діяльність. Корекція здійснювалася адресно, оскільки чітко і своєчасно виявлялися “вузькі місця”.

Проміжні результати роботи експертної комісії розглядали на засіданні педагогічної ради, під час проведення методичних нарад. Учителям постійно надавалися кваліфіковані консультації. До експертного оцінювання залучалися учні, які самостійно стежили за своїм просуванням до спрогнозованого успіху, здійснювали самооцінку з навчальних предметів і порівнювали її з оцінкою вчителя. У разі незгоди сторін відбувався конструктивний діалог, що сприяло зростанню авторитету самої оцінки, а також мотивації учня на навчання. Монополія педагога на оцінку стала ще більше зменшуватися, коли вчителі почали запроваджувати нові підходи до оцінювання знань та вмінь учнів (нетрадиційні, наприклад рейтингова оцінка).

Наприкінці навчального року експертна комісія визначила колективну експертну оцінку з використанням кваліметричного методу, який дав змогу здійснити пофакторний аналіз за наведеними вище критеріями і підтвердив її точність та надійність.

Результати педагогічної експертизи оформлено у вигляді довідки. Також розроблено рекомендації.

На засіданні педагогічної ради колектив учителів ознайомився з висновками експертної комісії. Вони ні в кого не викликали сумнівів, оскільки це була колективна комплексна оцінка з урахуванням усіх чинників, які мали місце в школі та в процесі проведення педагогічної експертизи.

З результатами експертної оцінки ознайомили батьків учнів. На батьківських зборах в індивідуальних консультаціях вони отримали повну інформацію про навчання й розвиток своїх дітей, їхні труднощі та шляхи подолання неуспішності чи підвищення результативності навчання.

На основі висновків і рекомендацій експертної комісії, рішення педагогічної ради адміністрація школи прийняла управлінські рішення у вигляді наказу по школі.

Набутий досвід роботи довів, що оволодіння педагогічною експертизою дає можливість посилити внутрішньошкільний контроль, урізноманітнити і поглибити інформацію про навчально-виховний процес, підвищити рівень пізнавальної діяльності учнів, дослідити причини як їх успіхів, так і неуспішності.

Відомо, що зміна “стилістики висновків” також дедалі більше стає “психологічним інструментарієм”, технологічною складовою контролю. Упровадження педагогічної експертизи оцінювання результатів пізнавальної діяльності учнів викликає нині інтерес у керівників, учителів, учнів та їхніх батьків. Адже кожна людина прагне до успіху, самовдосконалення, визнання досягнень своєї діяльності.

В.Пікельна, обґрунтовуючи ефективність використання організаційних моделей оперативного управління (ОМОУ) школою як соціально-педагогічною системою та її підсистемами (навчальний процес, виховна робота, методична робота тощо), довела, що названі моделі є певними управлінськими рішеннями. Саме тому ОМОУ є важливим “інструментом” управління, який дає змогу “реально оцінити ситуацію”. Ефективність використання їх у практичній діяльності не викликає сумніву. ОМОУ дають можливість директорів навчального закладу залучити до роботи більшість педагогічного колективу,

відстежити особистий внесок кожного у розвиток школи, у підвищення ефективності навчально-виховного процесу і дати індивідуальну оцінку досягнутим результатам. Таким чином керівник отримує необхідні “важелі” для стимулювання і мотивації діяльності педагогів відповідно до їхніх рис характеру, професійних можливостей незалежно від віку і стажу роботи. Це положення є важливим, оскільки результативність управління школою визначається ступенем досягнення поставленої мети, якісними позитивними змінами в діяльності закладу і відповідає положенням “Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)”.

У систему управління школою впроваджено та апробовано організаційну модель оперативного управління системою експертного оцінювання. Ми виходили з того, що ця модель має певні переваги над текстовими планами, оскільки лаконічно відображає всі взаємозв'язки між “роботами” та ілюструє їх наочно; запобігає дублюванню, паралелізму в роботі; дає можливість коригувати і регулювати “події”; “запобігає зіткненню” заходів, їх нашаруванню, збігові за термінами; дає можливість простежити інтенсивність методичної роботи протягом навчального року, місяця, тижня, а також своєчасно змінити зміст роботи додатковими заходами відповідно до реальних потреб; прогнозувати хід роботи, координувати й розподіляти навантаження як між керівниками, так і між членами педагогічного колективу тощо [133, 144].

Модель оперативного управління системою експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів має графічну основу. У вертикальних графах наведено зміст експертизи та форми її організації (Додаток В).

Ми вважали за доцільне ввести в модель такі форми роботи, як: розробка конкретних завдань щодо оцінювання результатів навчальної діяльності учнів; визначення змісту роботи та її планування; розробка офіційної документації (анкети, схеми, основи таблиць, рекомендації форм розрахунків, методів контролю тощо); узгодження функцій експертів і розподіл роботи між ними за принципом рівнозначності і добровільності; збирання інформації про рівень знань, умінь та навичок учнів (використовуються різні методи експертного

оцінювання), досвід їхньої навчальної творчої діяльності (на уроці, при участі в конкурсах, олімпіадах, виконанні творчих домашніх завдань), рівень оволодіння учнями розумовими операціями (уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагуватися, узагальнювати, робити висновки); вивчення соціально-педагогічної характеристики учнів; перевірка відповідності здійснюваної роботи термінам її виконання; облік кількісних і якісних показників, отриманих у процесі контролю на різних етапах експертного оцінювання; здійснення аналітичної роботи членами експертної комісії; формування остаточних висновків відносно причин і наслідків реальної успішності учнів та інші (Додаток В).

У горизонтальних графах моделі ці “події” розміщено в календарному порядку за місяцями й тижнями. Їх позначено геометричними фігурами. Щоб уникнути текстових записів, у моделі використано табельну систему, яка передбачає введення робочих номерів, дає можливість керівникові розподілити роботу та обов’язки між членами колективу.

Загальний контроль за виконанням ОМОУ здійснює заступник директора з навчально-виховної роботи. Однак деякі заходи контролює директор школи.

Використання даної моделі свідчить про певні її переваги. Насамперед це можливість реалізувати всі загальні функції управління: планування, організація, координування, контроль, регулювання, облік і аналіз.

Упровадження системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів та ОМОУ у практику роботи школи сприяє підвищенню ефективності управлінської діяльності директора школи щодо здійснення експертизи, а саме: чіткість постановки мети й завдань експертизи; раціональне визначення об’єктів експертизи; рівномірний розподіл обов’язків між членами експертної групи та суб’єктами навчально-виховного процесу; підвищення фахового рівня членів педколективу та їхньої компетентності з питань експертизи.

На основі аналізу різних підходів і варіантів проведення педагогічної експертизи розроблено й теоретично обґрунтовано модель системи

внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи як системи взаємопов'язаних компонентів: цільового; змістового; технологічного та результативного. Її упровадження в практику управління загальноосвітньою школою дає можливість удосконалити контрольно-аналітичну діяльність керівників і вчителів школи. Застосування традиційних методів контролю у поєднанні з різними експертними методами, які вважають його “технологічною складовою”, дозволяє перевести внутрішньошкільний контроль на якісно новий рівень.

Також встановлено, що експертне оцінювання результатів навчальної діяльності учнів значно розширює діапазон використання варіативних систем оцінки: бальна, вербальна, рейтингова, тестова тощо. Це дає можливість варіювати їх вибір і застосування залежно від специфіки компонента комплексної оцінки результатів навчальної діяльності учнів, що позитивно впливає на взаємовідносини в колективі, сприяє гуманізації навчання.

З'ясовано, що експертне оцінювання результатів навчальної діяльності учнів дає змогу керівникові школи оцінити не тільки результати роботи педагогів, а й їхнє вміння впроваджувати експертні технології, методи, критерії оцінювання; проаналізувати динаміку розвитку учнів і кваліфікаційного зростання вчителів; дослідити причини зростання (зниження) результатів навчальної діяльності учнів і професійної діяльності вчителів; спрогнозувати подальшу систему контролю.

Обґрунтовано ефективність використання організаційної моделі оперативного управління (ОМОУ) системою експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи. Її використання дає можливість реалізувати всі загальні функції управління: планування, організація, координування, контроль, регулювання, облік і аналіз.

За результатами дослідження доведено, що використання ЕОМ при обробці й систематизації даних експертизи та визначенні рівнів компетентності вчителів щодо її здійснення підвищує ефективність системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів. Вона дає змогу

об'єктивніше оцінювати результати діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, стимулювати професійне зростання вчителів та підвищення якості їх діяльності, простежити динаміку змін успішності учнів.

3.2. Критерії і технологія експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів

Вітчизняні вчені і практики багато років намагаються визначити конкретні критерії об'єктивного оцінювання знань і вмінь учнів. Різні погляди на цю проблему в педагогічній теорії і практиці з часом еволюційно змінювалися. Відомо, що вимірником оцінки, оцінного судження є критерій, під яким розуміють певну ознаку чи судження, що є основою для оцінювання будь-якого педагогічного явища (предмета, почуттів, вчинків тощо).

А.Алексюк зазначає, що критерії оцінки знань – це “обрана величина”, що є “вимірювальником якості того чи іншого процесу або об'єкта” [120, 218].

Останнім часом основними критеріями оцінювання результатів якості навчання учнів була п'ятибальна система. Для кожної оцінки були розроблені критерії, відповідно до яких виставлялись певні бали.

У педагогічній теорії є кілька підходів до розкриття поняття “критерії”. Так, І.Раченко вважав, що критерії – “це судження, ознака, на основі яких здійснюється оцінювання” [151, 153]. Проте для оцінки результатів будь-якого педагогічного процесу треба використовувати критерії, що відповідають певному рівню досягнення поставленої мети. Не викликає сумніву, що критерії, за якими оцінюються результати навчання учнів, не можна ототожнювати з критеріями, які дають можливість оцінити діяльність педагогічного колективу.

В.Ягупов зазначає, що в педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відбивають його істотні характеристики і саме тому підлягають оцінці. На його думку, основою вибору критеріїв має бути зміст навчальних програм. Він підкреслює, що “критерії практично визначають зміст і перебіг навчально-пізнавальної діяльності учнів та безпосередньо встановлюють її результативність” [206, 411]. Актуальність проблеми

опрацювання, обґрунтування і впровадження в дидактичний процес критеріїв оцінювання знань, умінь і навичок учнів потребує оновлення форм контролю на засадах об'єктивного оцінювання результатів діяльності викладачів і учнів, щоб оцінка не страждала суб'єктивізмом. Чітке визначення критеріїв контролю як управлінської функції підвищує його якість.

В.Беспалько, вивчаючи досвід розробки критеріїв якості засвоєння знань учнями, підкреслює, що управління будь-яким процесом “стає можливим тільки в тому випадку, якщо об'єкт, яким керують, змінює під час процесу свої характеристики, а об'єкт, який керує, здатний виявляти ці зміни та впливати на них” [117, 17]. Такими характеристиками він вважає дані про рівень знань, умінь і навичок учнів. Як правило, педагог висловлює свої враження про успішність учнів за допомогою прийнятої в системі освіти шкали оцінок (балів). Шкала відображає результати навчання, за аналізом яких учитель дістає можливість зробити реальні кроки для подальшого поліпшення процесу навчання. Вимірником рівня якості знань та умінь учнів, на думку науковця, в дидактиці може стати “якась точно обрана величина-критерій, що кількісно характеризує дидактичне явище” [117, 19]. Дослідник зазначає, що до критеріїв висувається три основні вимоги: вони мають бути адекватними тому явищу, вимірником якого виступають; виражатися числом; бути простими.

Важливим вважаємо зауваження М.Скаткіна, який наголошує на необхідності завжди пам'ятати положення сучасної науки управління про те, що “неправильно обрані критерії оцінки діяльності системи починають працювати проти тих цілей, для досягнення яких ця система призначена” [166, 54]. Критеріям ефективності навчально-виховного процесу він надавав особливого значення, оскільки вважав, що вони сприяють розвитку творчого мислення учнів. До критеріїв оцінки успішності учнів він відніс також уміння самостійно здобувати й застосовувати знання, розмірковувати, доводити, розв'язувати нестандартні задачі, розуміти ключові факти, поняття, закони теорії.

Основними критеріями кінцевих результатів діяльності школи

С.Мартиненко називає “саморозвиток людини, її самовиховання та самоосвіту” [100, 9]. Саме ці показники мають характеризувати ефективність будь-якої авторської педагогічної системи, що впроваджується нині в середні загальноосвітні школи різного типу.

Результати діяльності загальноосвітньої школи Є.Шиянов вважає системоутворюючим фактором, і визначаються вони “сукупністю найбільш стійких і реальних критеріїв” [167, 434].

Таким чином, сучасний учитель опинився перед необхідністю постійного самовдосконалення. Він не може обмежитися тим арсеналом професійних умінь, якими користувався до цього часу, а має самостійно обирати передові педагогічні технології для впровадження їх у практику своєї роботи або створювати нові (власні); розробляти методичні посібники, вибирати необхідний зміст і активні форми навчання.

Нині змінюються підходи до оцінювання праці самого вчителя. Показники (критерії) оцінки повинні виявити “вузькі” місця в професіоналізмі педагога для того, щоб сприяти подальшому вдосконаленню майстерності. Результати навчання мають оцінюватись двобічно, тобто результати якості знань, умінь і навичок учнів та результати викладання кожного вчителя, його досягнення, які реалізуються через мотивацію учіння.

Вибираючи оптимальні методи управління освітнім закладом, керівник школи повинен разом з колективом визначити критерії оцінювання результатів діяльності всього колективу й кожного педагога. Для цього, на думку В.Пікельної, потрібна “розробка критерію оцінювання управлінського акту і його результату; оцінювання за вибраним критерієм різних варіантів управлінського рішення” [132, 92]. Отже, тільки на основі обґрунтованого оцінювання можливий правильний вибір певних форм, методів і засобів для розв’язання актуальних для школи проблем. Саме за таких умов рішення має позитивно вплинути на ефективність навчально-виховного процесу.

Джеррі Ван Зантворт, досліджуючи методи підвищення якості освіти й організацію безперервного навчання, вважає, що оцінювання знань, умінь і

навичок учнів за розробленими критеріями стимулює їх до навчання на відміну від оцінювання на основі стандарту. Оцінка за визначеним критерієм відображає досягнення учня, динаміку його розвитку і спонукає вчителя до вивчення певних факторів, які сприяють цим досягненням [207, 175]. В зарубіжній школі оцінка відповідно до обраних критеріїв набуло поширення, оскільки є більш “гнучкою і адаптивною”. Проте в практичній діяльності в основному використовують “змішаний тип оцінки”. Дослідник акцентує увагу на такому виді оцінювання, як порівняння з еталоном, що є найпростішим способом оцінювання якості знань та умінь учнів. Але він застерігає, що ним не можна дуже захоплюватися, бо це призведе до помилки.

У сучасній педагогіці прихильником застосування еталонів є Ш.Амонашвілі, який зазначає, що еталон оцінки – це “зразок окремих дій, операцій, їхніх результатів, зразок самої навчально-пізнавальної діяльності та її кінцевого результату” [5, 146]. Еталон (стандарт) в освітньому процесі закладений, як правило, в навчально-пізнавальне завдання “як мета і орієнтир діяльності”. Дуже важливо навчити учнів співвідносити свої знання, уміння з цим еталоном. Відомий педагог надає великого значення обопільності застосування еталонів в оцінній діяльності як учителів, так і учнів. Спочатку вчитель у процесі навчально-пізнавальної діяльності учнів поступово передає їм “відповідні еталони і способи оперування ними” на засадах повної довіри учнів до педагога. Надалі, в міру використання школярами цих еталонів, вчитель “все більше спирається на них і одночасно допомагає дитині самій коригувати свою навчально-пізнавальну діяльність” [5, 149]. Завершальна стадія опанування учнями еталонів і способів оперування ними характеризується вмінням вводити їх (еталони, зразки) повною мірою в навчально-пізнавальну діяльність, поступово “перетворюючи її тим самим у самостійну”. Слід зазначити, що в різних галузях знань, умінь і навичок еталони формуються не одночасно. Тому в одних галузях еталони можуть набути повної обопільності, а в інших бути ще в стадії формування. Відповідно змінюватиметься зміст оцінної діяльності вчителя й учня. Таким чином,

еталони (зразки, ідеали, стандарти) є основою (підставою) для оцінювання рівня знань та умінь учнів.

О.Івін вважає “підставу” одним із компонентів оцінки і підкреслює, що це саме те, “з точки зору чого здійснюється оцінювання” [67, 27]. Проте не можна не звернути уваги на його зауваження щодо труднощів, пов’язаних з умінням (невмінням) відрізнити “предмет оцінки” від її “підстави”. Саме це, на його думку, призводить у школі до формалізації оцінювання знань, умінь і навичок учнів. Справді, вчитель завжди має знати, що він оцінює (знання та вміння учня з даної теми чи його незнання), або визначитись, наскільки він доброзичливий до учня, справедливий, щоб не бути прискіпливим тощо. Отже, оцінювання за “методом порівняння з еталоном” може призвести до надмірного “адміністрування” та “бюрократичної поведінки”.

Досліджуючи питання розробки критеріїв оцінювання діяльності школи і вчителя, Ю.В.Васильєв підкреслює, що “в процесі організації навчальної роботи треба розмежувати результати (рівень знань, умінь і навичок учнів) і процес їх досягнення (якість роботи учителя, його майстерність)” [86, 28]. Від того, наскільки буде точно визначено суть, структуру, завдання і значення навчально-виховної роботи, її якісні ознаки й кількісні показники, що опосередковано впливають на результативність діяльності школи, залежатиме ефективність оцінювання роботи педагогічного колективу, якості знань учнів (як результат роботи учителів).

Розкриваючи питання контролю знань, умінь і навичок учнів, А.Алексюк зазначає, що оскільки оцінка відображає відношення між виявленими й еталонними знаннями відповідно до діючих навчальних програм, то критерії мають відповідати “загальним критеріям контролю знань”. Ці критерії виражені “у вимогах до якості знань” і повинні відповідати цілям та завданням навчання: розвиток пізнавальних можливостей, формування здібностей до самоосвіти, постійне удосконалення практичних умінь і навичок. Учений розробив вимоги до критеріїв оцінювання: бути нескладними; не відрізнятися формою чи показником (цифрове або словесне вираження) і виражатися в певних нормах.

Ці норми повинні встановлювати “чітке співвідношення між вимогами до знань, які оцінюються, і показником оцінки” [120, 218]. У сучасній школі цифрові показники виражені балами (12-бальна система оцінювання навчальних досягнень учнів).

А.Алексюк класифікує критерії на гносеологічні (повнота, правильність і точність знань); дидактичні (свідомість, ґрунтовність, міцність засвоєння знань, культура їх оформлення в усній та письмовій мові); виховні (світоглядна підготовленість, зв'язок із життям); досвід творчої діяльності. Він наголошує на тому, що їх треба застосовувати у “єдності”. Крім того, до критеріїв оцінювання якості усних відповідей, письмових і практичних робіт учнів має бути встановлена відповідність і визначений єдиний підхід в оцінюванні виявлених знань. Такі єдині вимоги містять існуючі норми оцінок, включені до навчальних програм з усіх предметів.

Дидактика і методика дають своєрідні зразки (еталони) засвоєння навчального матеріалу. Їх кількісне відображення зумовлене нормативними вимогами до виставлення оцінок (“2”, “3”, “4”, “5”) у минулому та кількості (від 1 до 12) балів на сучасному етапі, і вчителі досить часто шукають відповідність їм у п'ятибальній шкалі. Виникла потреба удосконалити досвід застосування більш якісної, гнучкої 12-бальної шкали оцінювання знань, умінь і навичок учнів як сучасного ефективного механізму оцінювання. Вважаємо, що сучасні процеси оновлення змісту й форм контролю знань, умінь і навичок гальмуються старими традиційними методами і прийомами оцінювання результатів пізнавальної діяльності учнів, якими вчителі користувалися тривалий час.

Сучасні дидакти Г.Кумаріна та Ю.Кусий зазначають, що “певні параметри, характеристики засвоєних знань, умінь і навичок” визначають “якість знань” [92, 212]. До таких характеристик вони відносять повноту, глибину, міцність, дієвість, гнучкість тощо. Вони вказують на те, що існує певна система показників (рівень і якість умінь учнів виконувати основні інтелектуальні операції; рівень їхньої самостійності в процесі пізнавальної

діяльності тощо), які обов'язково враховуються як компоненти в критерії оцінювання рівня розумового розвитку.

Отже, в шкільній практиці, як і раніше, знання оцінюється за кінцевим результатом засвоєння, тобто за їх відтворенням, незважаючи на різноманітні підходи до виділення і обґрунтування певних критеріїв їх засвоєння. Важливою характеристикою засвоєння знань залишається точність їх відтворення.

Досліджуючи психологічні критерії якості знань учнів, І.Якиманська вказує на те, що в шкільній практиці для оцінювання знань використовуються три рівні їх засвоєння (відтворення, використання за зразком і оперування ними в новій нестандартній ситуації), що дає можливість учителеві виявити й оцінити, що знає учень, яким змістом знань володіє, тобто визначити його інформованість. Слід погодитися з дослідницею, що ця система критеріїв не враховує “психологічної природи засвоєння” (процес формування знань). Такий підхід веде до “відриву результативних характеристик знань від процесу їх здобуття, що має завжди особистісний характер” [147, 3]. Запобігати цьому відриву можна якщо, система контролю за ефективністю засвоєння учнями знань спиратиметься на виявлення тих розумових дій (операцій), які вони здійснюють у процесі оволодіння ними. Оцінка цих операцій дає змогу виявити не тільки рівень засвоєних знань, а й рівень розумового розвитку учня. І.Якиманська вважає, що “оцінка оволодіння способами навчальної роботи може бути одним з найважливіших критеріїв ефективності засвоєння знань” [147, 4]. Погоджуючись з тим, що критерії оцінювання знань учнів залежать від цілей і завдань навчання, дослідниця звертає увагу на оцінку навчальних досягнень учнів як “своєрідний вимірювальний інструмент”, що завжди є похідним від змісту і вимог до засвоєння знань. На її думку, оцінка в основному виконує контрольну функцію. Саме тому вона стверджує: “Без критеріїв, спрямованих на аналіз і оцінювання розумової діяльності учня, без розробки спеціальної технології такого оцінювання важко розраховувати, що сучасна школа зможе формувати особистість учня” [147, 7].

Дослідниця переконана, що доцільно використовувати три основних

напрями у визначенні критеріїв якості, контролю та оцінювання знань: предметно-змістовий, який контролює інформаційну функцію навчання (критерієм є відповідність знань змісту освіти – науковість, глибина, міцність, узагальненість, системність тощо); предметний (що засвоїв учень – зміст, обсяг) і процесуальний (як засвоїв учень – опанування методів пізнання, що майже не оцінюється в сучасній школі); психологічний (оцінює процесуальний бік – характер застосування здобутих знань, умінь і навичок; оволодіння засобами навчальної діяльності, що забезпечує ефективне засвоєння знань; усвідомлення важливості цих засобів, що дасть змогу контролювати, коригувати й оцінювати свою діяльність).

Застосування зазначених критеріїв для оцінювання результатів пізнавальної діяльності учнів робить оцінку більш гнучкою, поліфункціональною, озброює педагогів-практиків певним інструментарієм для здійснення особистісно орієнтованого підходу у визначенні рівня розвитку й освіченості учнів, а також дає можливість учителеві, виставляючи оцінку, обґрунтувати її не тільки з позицій засвоєння стандарту (еталона), а й з процесуального боку (застосування засобів оволодіння знаннями, усвідомлення важливості їх використання для надбання нових знань). Визнано, що це більш складний метод оцінювання, оскільки оцінка виставляється на основі стандарту й визначеного критерію (змішаний тип). Він дає змогу відстежувати динаміку розвитку учня, створювати “ситуацію успіху”.

Вивчаючи сучасні дидактичні концепції в освіті, Т.Левченко також звертається до проблеми визначення критеріїв оцінювання знань, умінь і навичок учнів. Вона вважає, що саме “оволодіння змістом на рівні його творчого застосування” може бути “критерієм кінцевого результату поточного процесу” [94, 136].

Така думка поширюється із середини 90-х років і знаходить багато прихильників. У Законі України “Про освіту” (Ст.15) зазначається, що знання, уміння і навички учнів стали оцінюватися згідно з вимогами навчальних програм до змісту навчання [63].

Досліджуючи шляхи формування професійних умінь і навичок оцінної діяльності у студентів вищого навчального закладу, А.Бляшевська зазначає, що оволодіння такими вміннями стимулюватиме пізнавальну діяльність учнів, а основним критерієм стане “самостійність та усвідомленість засвоєння матеріалу, що вивчається...” [22, 86]. Отже, на її погляд, процесуальний бік здобуття нових знань у підготовці спеціалістів є найважливішим. Це вимагає розробки не тільки критеріїв успішності, а й оцінки вихованості особистості, що обов’язково формуються в процесі навчання: працелюбність, дбайливість, ініціативність, діловитість, відповідальність, сумлінність тощо. Такий підхід зробить оцінку адекватною справжнім досягненням того, хто навчається.

На нашу думку, досить цікавим є ставлення до проблеми критеріїв Р.Штейнера, який вважав, що врахування при оцінюванні лише критеріїв (показників) якості знань і ігнорування показників рівня розвитку й вихованості учнів стали однією з причин проявів негативних явищ в освіті [202, 33].

Аналогічної думки дотримує Б.Лихачов. Він зазначає, що до критеріїв ефективності педагогічного процесу, слід віднести як найбільш чіткі і визначені показники результативності навчально-виховного процесу, так і “повсякденну поведінку дітей, їхні практичні справи, вчинки, ставлення до навчання, праці, суспільства, людей, один до одного” [95, 91].

У педагогічній літературі визначення критеріїв оцінювання рівня розвитку особистості учня визнано однією із найактуальніших і найскладніших проблем. Ми погоджуємось з думкою О.Ануфрієвої, що на сьогодні не існує єдиного погляду на цю проблему [8, 6]. Найчастіше пропонуються такі критерії: навченість; вихованість; інтелектуальний розвиток учнів; їх креативність і тощо. Проте проблема діагностики рівня розвитку школярів залишається гостро актуальною.

Дослідниця вважає, що критерієм оцінювання результатів навчання мають бути державні стандарти. Вони повинні стати основою для творчого застосування знань у практичній діяльності особистості.

Якості освіти та проблемі її вимірювання приділяють значну увагу учені

й педагогі-практики Росії. У 2000 р. відбулася П'ята міжнародна конференція “Розвиток через освіту”, на якій Л.Бутахіна висловила думку, що нині “якість освіти розуміється як ступінь відповідності сформованого рівня знань і умінь певним освітнім стандартам” [145, 43]. Дослідниця вважає, що підвищити ефективність “процесу оцінювання знань і ступінь об’єктивності оцінки” можна завдяки введенню різнорівневих стандартів, на які давно чекає сучасна традиційна школа. Саме різнорівневі стандарти мають стати основними критеріями змістового боку освіти.

У традиційній середній школі досить часто навченість учнів оцінюється за середнім балом. На думку Л.Бутахіної, така оцінка не відображає якості знань. Оскільки на успішність учня впливає велика кількість суб’єктивних факторів (особистість учителя, його компетентність, вимогливість, стан відвідування занять тощо), вона не може бути критерієм знань. Крім того, не викликає сумніву, що установлені критерії не повинні залежати від особи, яка проводить оцінювання.

Н.Калініна та М.Лук'янова, досліджуючи психолого-педагогічні показники результативності освітнього процесу, наголошують на тому, що для самооцінки треба визначити “сукупність характеристик”. Ці характеристики мають бути як кількісними, так і якісними, діагностичними і вимірювальними, а також відображати сутнісні аспекти “роботи школи”. На думку учених дослідження результатів пізнавальної діяльності учнів, як одного з основних показників ефективності навчально-виховного процесу вимагають розробки чіткої системи критеріїв і “хронологічних рамок” для певних вимірювань. Дослідивши існуючі методики діагностування результатів пізнавальної діяльності школярів, Н.Калініна та М.Лук'янова дійшли висновку, що “проблема вибору критеріїв” нині вирішується незадовільно. Визначені різними нормативними документами критерії мають загальний характер і тому їх важко або взагалі неможливо виміряти. Ті критерії, які використовуються в шкільній практиці, здебільшого необ’єктивні, не мають діагностичної основи для визначення рівня знань (змістовий бік) та розвитку учнів (процесуальний бік).

Значна кількість критеріїв “орієнтована на формальні аспекти” навчально-виховного процесу (кількість пропущених занять, успішність, якість знань, кількість проведених заходів тощо), що не відповідає особистісно орієнтованому спрямуванню освіти. Думку дослідниць щодо розробки великої кількості показників для характеристики такого складного процесу, як педагогічний, поділяють й інші вчені [60; 73; 149; 173].

Оскільки рівень навченості учнів прийнято вважати критерієм діяльності сучасної середньої загальноосвітньої школи, Н.Калініна і М.Лук'янова пропонують оцінювати не тільки змістовий, а й процесуальний бік навчання (сприйняття, засвоєння знань). У такому разі динаміку психологічного розвитку учня вони розглядають як показники результативності його пізнавальної діяльності. Тобто мається на увазі процес виникнення і розвитку психічних властивостей у школяра (пізнавальна мотивація, розумові процеси, пам'ять, увага, суб'єктна позиція в діяльності тощо). У своєму дослідженні Н.Калініна і М.Лук'янова враховують тісний взаємозв'язок педагогічного і психологічного трактування процесу й результатів навчання. Вони роблять такі висновки: по-перше, рівень інтелектуального розвитку учня підвищуватиметься з розширенням кола його знань, і вдосконаленням практичних умінь; по-друге, освіченість, світогляд і необхідні вміння розширюватимуться, якщо змінюватиметься рівень психічного розвитку. Така взаємозалежність обумовлює показники результативності навчання як психолого-педагогічні. Дослідниці запропонували психолого-педагогічні показники, що мають характеризувати результативність освітнього процесу. Це навчальна мотивація і динаміка її розвитку (сформованість мотивації навчання, тобто прагнення до самостійного засвоєння учнями необхідних знань і вмінь); розумовий розвиток і сформованість навчальної діяльності (рівень сформованості основних розумових операцій, форм і методів розумової діяльності в єдності з усіма компонентами навчальної діяльності й засвоєнням предметних знань, умінь і навичок); ціннісні орієнтації і динаміка їх розвитку (уявлення про ідеали і життєву сутність, особистісні прагнення, їх характер, що виявляється в

поведінці учнів, у ставленні один до одного, до інших і до світу взагалі); задоволеність школярів і вчителів різними сторонами навчально-виховного процесу (характеристика успішності учня, наявність сприятливого морально-психологічного клімату, єдність цільових установок, рівень відносин у колективі між усіма суб'єктами педагогічного процесу, що дає змогу визначити позицію учня як суб'єкта навчального процесу) [73, 192]. Ці показники доцільно використовувати для оцінювання результатів діяльності як учнів, так і навчального закладу в цілому, оскільки вони відповідають як меті розвитку особистості, так і діяльності педагогічного колективу щодо формування найважливіших сфер у структурі особистості (мотиваційної, інтелектуальної, емоційно-вольової). Орієнтація на зазначені структури створює належні психолого-педагогічні умови для організації навчально-виховного процесу на основі особистісного підходу.

Усі запропоновані показники мають якісну і кількісну характеристику. Як “якісні”, вони відображають “динаміку змін” особистісних характеристик учнів у бік їх “приросту”, в мотиваційній, емоційно-вольовій сферах і в розумовому розвитку, спрямованості особистості. Як “кількісні” ці показники дають змогу здобути інформацію про рівень розвитку певних характеристик школярів; ступінь “приросту” в їхніх характеристиках за певний проміжок часу, оцінку певного рівня досягнень учня. Ця інформація, як вважають Н.Калініна та М.Луцькіна, буде достовірною в разі використання психодіагностичного тестування. На їхню думку, якщо “шкільне навчання забезпечить позитивну динаміку всіх параметрів, що вимірюються”, то такий педагогічний процес можна вважати ефективним [73, 193]. Вони пропонують проводити вимірювання в “критичні” вікові періоди: вступ до школи (6-7 років); перехід з початкової школи в основну (10-11 років); підліткова криза (13-15 років) і юнацький період (закінчення школи). Ці періоди збігаються із зміною “соціальної ситуації розвитку” на фоні переходу кількісних накопичень психіки в якісні (зміни у “структурі інтелекту”, світогляді, цінностях, у мотиваційній сфері).

Запропонована психолого-педагогічна діагностика результатів пізнавальної діяльності учнів має проводитися на одних і тих самих учнях (конкретна вибірка), оскільки показовим є саме “ступінь просування конкретних учнів у своєму розвитку під впливом освітнього процесу” [73, 196]. Зазначені критерії дають змогу педагогам змінити підходи до оцінювання результатів навчання учнів, організації самого навчально-виховного процесу. Спеціально добраний діагностичний інструментарій урахує критерії якості педагогічних вимірів, в основі яких лежать такі принципи: валідність (вимірюються рівень розумового розвитку і сформованість умінь організовувати пізнавальну діяльність, основні способи навчальної діяльності й розв’язання певної проблеми); стандартизованість процедур дослідження; зіставлення тестових показників тих методик, які використовуються на різних вікових етапах становлення учнів; економічність діагностичних процедур.

Розкриваючи особливості та функціонування особистісно орієнтованих технологій у виховному процесі, І. Бех підкреслює, що використання методів заохочення й покарання, які домінують у сучасній школі, призводить до “культивування пристосовницької моралі”. З метою її запобігання постає необхідність створення і використання в навчально-виховному процесі таких методів, які б сповна реалізували “ідею свободи, співпраці, співтворчості” учня і вчителя, тобто технологій “особистісної орієнтації” [20, 160-205].

У період перебудови освіти відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту” мають змінитися підходи до оцінювання знань, умінь і навичок учнів [64]. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти, запроваджені згідно із рішенням колегії МОН України, ставлять за мету реалізувати принципи гуманізації і демократизації освіти. Вони спрямовані на методологічну переорієнтацію навчання на розвиток особистості учня. Тому виникла потреба упровадження особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховну роботу. При цьому головний акцент робиться на підвищенні якості та об’єктивності оцінювання [87].

Ми вважаємо, що уведення чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів

(початкового, середнього, достатнього, високого), яким відповідають розроблені критерії оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності за 12-бальною шкалою, дає можливість повніше реалізувати основні функції оцінки, посилити її авторитет.

Дуже важливим, на нашу думку, є те, що увага педагогів акцентується не тільки на необхідності дати учням певну систему знань, умінь та навичок, а й на обов'язковій сформованості певних компетенцій. Отже, при розробці критеріїв оцінювання результатів навчальної діяльності школярів треба використовувати компетентнісний підхід. При визначенні навчальних досягнень учнів мають аналізуватися характеристика відповіді; якість знань, ступінь сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок, рівень оволодіння розумовими операціями, досвід творчої діяльності, самостійність оцінних суджень.

Значну увагу визначенню якості навчання учнів наприкінці 70-х років приділив М.Скаткін, який стверджував, що для підвищення ефективності навчально-виховного процесу та озброєння учнів знаннями слід достатньо точно передбачити рівень якості і сформованості знань та засоби їх виявлення й оцінювання. Він виділяє три рівні знань: рівень свідомо сприйнятого і зафіксованого в пам'яті знання; рівень готовності до застосування його в подібних умовах за зразком; рівень готовності до творчого застосування знань у нових ситуаціях. Крім того, учений запропонував три рівні вимог до засвоєння учнями знань, які тривалий час застосовувалися і застосовуються в школі як критерії: перший – відновлення учнями матеріалу, що вивчається; другий - упізнання ними об'єктів, що потребує наявності в них знань, необхідних для аналізу певних об'єктів; третій – використання учнями знань для розв'язання складних завдань [165, 112]. Ці вимоги покладено в основу багатьох методик і авторських технологій, а саме: індивідуалізації та диференціації навчання, адаптивної системи навчання тощо.

Розкриваючи проблему внутрішньошкільного аналізу, М.Шубін наголошує, що якість знань залежить від таких чинників: повнота і науковість

(запас основних відомостей, уявлень і понять, правил, законів, теорій, що віддзеркалюють основи навчального предмета відповідно до шкільної програми); усвідомленість засвоєння знань (уміння пояснювати факти, явища, предмети матеріального світу на основі наукових законів, застосовувати знання в знайомих ситуаціях та переносити знання і способи діяльності в нову ситуацію); системність знань (міцний зв'язок нових уявлень і понять у свідомості учня з раніше здобутими знаннями); міцність (збереження в пам'яті накопиченої суми знань і способів діяльності) [203, 40].

Отже, М.Скаткін і М.Шубін, дотримуючи такого напрямку, як оцінка на основі стандарту та методу порівняння з еталоном, внесли певний вклад у розробку чітких критеріїв визначення успішності учнів.

Розглядаючи проблему критеріїв педагогічного оцінювання, П.Сікорський і С.Сікорський справедливо зауважують, що це одна з найменш досліджених освітніх проблем, розв'язання якої дасть змогу з'ясувати, чому й нині випускники різних загальноосвітніх шкіл, маючи однакові оцінки в атестатах про загальну середню освіту, демонструють різний рівень знань. Це можна спостерігати в межах однієї школи. Сучасна 12-бальна система оцінювання, на їхню думку, без розроблених критеріїв навчальних досягнень учнів з усіх предметів не зможе подолати розбіжності в оцінюванні знань учнів [162, 3]. Тільки при чітко визначених критеріях оцінювання результативності навчальної діяльності школярів 12-бальна шкала оцінювання знань та умінь учнів сприятиме інтелектуальному розвитку школярів. Це внесе докорінні зміни в підходи до оцінювання знань, умінь і навичок у сучасній школі. Але, на жаль, цей процес досить складний, оскільки ще й сьогодні в школі бали переводять в оцінки "2", "3", "4", "5".

Розглядаючи питання про педагогічну діагностику, за допомогою якої сучасні педагоги досліджують навчальний процес, К.Інгенкамп наголошує на важливості розробки "інструментарію" вимірювання і зауважує, що важливішими методичними критеріями вимірювань є об'єктивність, надійність, валідність [70, 44]. Особливо важливим для нашого дослідження є його

висновок про те, що результати пізнавального процесу мають вивчати різні за профілем дослідники.

Цікавим, на наш погляд, є дослідження А.Джуринського, який, вивчаючи освіту в зарубіжних країнах, зазначає, що з поля зору учених Японії ніколи не випадало питання щодо вдосконалення критеріїв оцінювання якості навчання учнів. Нині вони гостро критикують “уніфіковані, стандартні критерії оцінювання знань учнів старших середніх шкіл” [49]. Такі критерії визнані “неадекватними інтересам, здібностям учнів”. Центральна рада з освіти визнала необхідність урахувати особливості кожної школи, кожного учня при оцінюванні знань і умінь.

За даними аналізу наукової педагогічної літератури, є кілька підходів до класифікації критеріїв, на висвітленні яких ми зосетрили увагу в даному дослідженні. Заслуговує на увагу і класифікація критеріїв та ознак, яку запропонував М.Ярмаченко (рис. 3.6) [121]. Виходячи з його текстової моделі й теоретичних положень, для наочного сприйняття ми склали схему. Це дало змогу нам побачити, що вона містить критерії, запропоновані й А.Алексюком. Так, характер засвоєння знань можна оцінити відразу за гносеологічними (повнота, правильність і точність знань), дидактичними (рівень осмислення знань і міцність їх засвоєння), виховними критеріями та досвідом творчої діяльності (навички і вміння використовувати вивчене на практиці в стандартних та змінних ситуаціях). М.Ярмаченко не тільки доповнив перелік критеріїв, а й поєднав їх за показниками, що передбачають як змістовий (характер засвоєння матеріалу), так і процесуальний (особливості виконання роботи та якість відповіді учня) бік навчання.

Проблему оцінювання результатів навчання учнів, ефективності педагогічних оцінних технологій досліджував також С.Подмазін. Він зосетрив увагу на тому, що діюча нині семестрово-блочно-залікова система створює належні “передумови для значної оптимізації внутрішньшкільного контролю. Це відбувається внаслідок поступового зміщення центру ваги з контролю процесу навчання і виховання (який раніше домінував) на контроль результатів

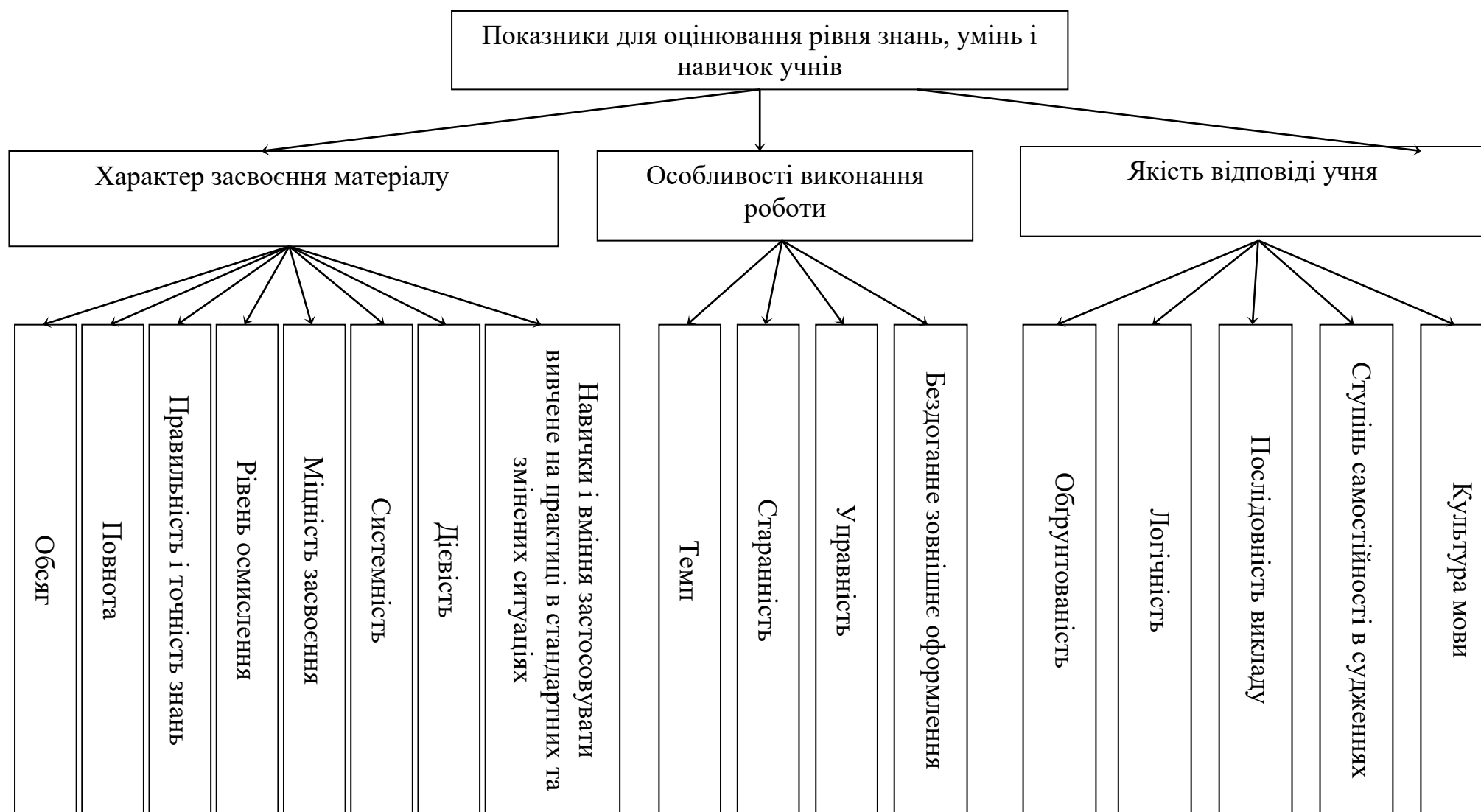


Рис. 3.6. Класифікація критеріїв та ознак перевірки успішності учнів (за М.Д.Ярмаченко) [121]

діяльності” [139, 69].

Отже, сучасні підходи до розробки критеріїв оцінювання якості знань, умінь і навичок учнів повинні враховувати тип закладу освіти, соціально-педагогічні аспекти організації навчально-виховного процесу, його особливості й закономірності, що не підлягають кількісним вимірам, проте значною мірою визначають ефективність витрат на освіту. Важливо, щоб використовувані в школі критерії відповідали цілям педагогічного й учнівського колективів і ресурсам навчального закладу [87; 172; 150; 164; 175; 183].

Проаналізувавши запропоновані дослідниками варіанти проведення експертного оцінювання результатів навчання учнів, ми розробили “Технологію здійснення експертизи результатів навчальної діяльності учнів” (табл. 3.2).

Експертна комісія проявила ініціативу та активність у реалізації поетапного здійснення експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів. У практиці роботи вона реалізувала всі технологічні функції (цілепокладання, планування, організація, координація, контроль, регулювання, облік і аналіз), а також спеціальні (визначення обов’язків членів експертної комісії та їх розподіл).

Експертне оцінювання результативності навчання здійснюється щорічно або на певних етапах (семестр, чверть, за наслідками тематичної атестації, поточних контрольних зрізів знань, періодичних перевірок рівня сформованості певних пізнавальних умінь та навичок – техніка читання, письма, усної лічби тощо). Таким чином, система експертиз створює умови для впровадження “моніторингового супроводу управління” і дає змогу вдосконалювати “діяльність організаційних структур на всіх рівнях” функціонування школи будь-якого типу.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дав змогу визначитися із системою компонентів комплексного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів (табл. 3.3). У сучасній педагогічній теорії є різні підходи до класифікації критеріїв: за основними напрямками (предметно -

Таблиця 3.2

Технологія здійснення експертизи результатів навчальної діяльності учнів

Етапи проведення експертизи	Зміст і форми роботи з проведення експертизи результатів навчальної діяльності учнів	Відповідальний
I	Створення внутрішньошкільної комісії, якій педагогічний колектив довіряє експертне оцінювання. Список можна формувати методом оцінювання якостей експертів (самооцінка та взаємооцінка). Затвердження наказом директора школи персонального складу експертної комісії. Визначення мети проведення експертизи і розробка конкретних завдань щодо оцінювання результатів навчання учнів	Директор
II	Визначення змісту роботи. Планування роботи за оцінюванням результатів навчання учнів відповідно до завдань на весь період експертного контролю (чверть, семестр, навчальний рік)	Директор
III	Організація експертного оцінювання. Визначення загального терміну; місця проведення експертизи, конкретних днів і часу проведення роботи з оцінювання результатів навчання учнів. Розробка офіційної документації (анкети, тести, схеми, основи таблиць, рекомендації форм розрахунків, методів контролю і тощо.)	Експертна комісія
IV	Координація діяльності педагогів, які входять до призначеної внутрішньошкільної комісії. Узгодження функцій експертів, розподіл роботи за принципом рівнозначності й добровільності. Збирання інформації, що характеризує результати пізнавальної діяльності (використовуються різні методи експертного оцінювання)	Голова експертної комісії
V	Перевірка відповідності здійснюваної роботи термінам її виконання (контроль за ходом експертизи в системі експертного оцінювання)	Члени експертної комісії
VI	Регулювання діяльності за здобутими результатами проведеної експертизи за певний проміжок часу. У разі нез'ясованості причини низьких результатів виконуються додаткові експертні дії для розширення і конкретизації інформації та обґрунтування висновків	Члени експертної комісії
VII	Облік кількісних і якісних показників, отриманих унаслідок здійснення контролю на різних етапах (опитування експертів: індивідуальне або групове; особисте або заочне; усне або письмове, у вигляді оформленого документа). Порівняння, узагальнення для подальшої систематизації матеріалів експертизи з метою визначення кінцевих висновків експертного оцінювання	Члени експертної комісії
VIII (кінцевий)	Здійснення аналітичної роботи членами експертної групи. Формулювання остаточних висновків відносно причин і наслідків реальної успішності учнів, обґрунтування пропозицій щодо поліпшення рівня знань і умінь учнів. Оформлення документа за результатами перевірки (довідка-висновок, акт, протокол)	Члени експертної комісії

змістовий, предметно-процесуальний, психологічний); за групами якостей (гносеологічні, дидактичні, виховні, досвід творчої діяльності); за показниками та їх ознаками (характер засвоєнням матеріалу, особливості виконання роботи, якість відповіді учня).

Також встановлено, що орієнтація тільки на критерії (показники) якості знань, умінь і навичок учнів та ігнорування при оцінюванні результатів їхньої навчальної діяльності показників рівня розвитку й вихованості є причиною негативних явищ у сучасній освіті. Для подолання їх потрібно розробити діагностичні методики, що потребує спеціального вимірювального інструментарію. Тому виникла потреба розробити освітянські експертизи з оцінювання результатів навчальної діяльності.

Оскільки гуманістичне виховання передбачає переорієнтацію специфіки навчання з оволодіння учнями певною системою знань на розвиток особистості (впровадження особистісно орієнтованого підходу), повинні розроблятися і використовуватися критерії не тільки успішності, а й оцінювання вихованості, яку характеризують певні якості особистості: працелюбність, дбайливість, ініціативність, діловитість, відповідальність, сумлінність тощо. Динаміка розвитку особистості може оцінюватися на основі порівняльного аналізу досягнутих результатів у критичні вікові періоди за всіма параметрами, що вимірюються. Тому вчителі мають опанувати методи експертизи результатів навчальної діяльності учнів.

У зв'язку з уходженням України в освітній європейський простір практичного значення набуває міжнародний досвід оцінювання якості знань, умінь і навичок учнів. Теоретичний аналіз зарубіжної педагогічної практики свідчить, що оцінювання здійснюється на основі стандартів і визначених критеріїв. З метою оцінювання якості результатів навчання використовуються як критерії державні стандарти. Проте для експертного оцінювання як найбільш об'єктивного доцільно використовувати змішаний тип оцінки.

У процесі теоретичного дослідження виявлено, що критерії оцінювання безпосередньо впливають на результати навчальної діяльності учнів, якщо вони

Таблиця 3.3

**Система параметрів комплексного експертного оцінювання
результатів навчальної діяльності учнів**

Компоненти	Оцінні параметри
Характеристика відповіді учня	Зміст відповіді: поверховий, елементарний, фрагментарний, неповний, повний, логічний, доказовий, творчий
Якість знань	Правильність, осмисленість, глибина і гнучкість, системність, узагальненість, міцність, інтелектуальний розвиток
Сформованість навчальних умінь	Уміння використовувати знання на практиці в стандартних і нестандартних ситуаціях, пізнавальні навчальні уміння, творчі уміння у використанні знань
Рівень оволодіння розумовими операціями	Уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагуватися, узагальнювати, робити висновки
Досвід творчої діяльності	Уміння розв'язувати завдання (проблеми) оригінально, нестандартно
Самостійність оцінних суджень	Рівень самостійності оцінних суджень, їх обґрунтованість, переконливість
Рівень вихованості школярів	Моральні вчинки у повсякденній поведінці учнів, соціально спрямовані практичні справи в позаурочній роботі; ставлення до навчання, праці педагогів і один до одного
Ціннісні орієнтації учнів на навчальну діяльність та її результати	Сприйняття і розвиток загальнолюдських і національних цінностей, життєві ідеали особистості
Співпраця учнів та вчителів у навчально-виховному процесі	Позитивний психолого-педагогічний клімат на уроках, задоволеність учнів і вчителів результатами спільної праці
Сформованість мотивації школярів щодо навчальної діяльності та її результатів	Організація навчальної діяльності з урахуванням здібностей та інтересів учнів; зацікавленість змістом навчального предмета; використання різних форм і методів роботи, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності; стиль педагогічної діяльності вчителя
Сформованість пізнавального інтересу в учнів	Прояв інтересу до змісту навчальної дисципліни, сформованість способів його засвоєння; самостійність оцінних суджень; наявний досвід творчої діяльності
Знання, уміння та навички школярів	Виявлення знань і розуміння основних положень навчального матеріалу, здатність використовувати його в змінених або стандартних ситуаціях; уміння аналізувати та систематизувати інформацію, використовувати загальновідомі докази у власній аргументації; визначати цілі власної навчальної діяльності; оцінювати окремі факти, явища, ідеї

досить чітко визначені та обґрунтовані.

Аналіз наукової літератури та вивчення досвіду роботи дали змогу визначити критерії оцінювання результатів навчальної діяльності учнів. До них належать: характеристика відповіді учня; якість знань, умінь та навичок школярів; сформованість навчальних умінь; рівень оволодіння розумовими операціями; сформованість навчальної мотивації учнів і досвід їхньої творчої діяльності; самостійність оцінних суджень; рівень вихованості учнів; ціннісні орієнтації школярів на навчальну діяльність та її результати; співпраця учнів та педагогів у навчально-виховному процесі; сформованість пізнавального інтересу в учнів.

Визначені критерії використано при експертному оцінюванні результатів навчальної діяльності учнів у констатувальному і формувальному експериментах.

Розроблену технологію здійснення експертизи результатів навчальної діяльності учнів, яка передбачає зміст і форми роботи на кожному етапі її проведення й реалізує у практиці роботи всі технологічні і спеціальні функції управління, запроваджено в практику роботи експертних комісій.

3.3. Організація дослідно-пошукової роботи та експериментальна перевірка ефективності запропонованої системи

Відповідно до мети, завдань і методики дослідження ми розробили програму педагогічного експерименту, спрямовану на розв'язання визначених у вступі завдань. Експеримент проводився на базі середніх загальноосвітніх шкіл № 56, 118, 91 м.Кривого Рогу. Контрольними були обрані школи № 15, 58, 26. Усього дослідженням було охоплено 6 шкіл, 24 керівники, 30 учителів, 193 учні 5 - 7 класів. У дослідженні використано організаційні методи (порівняльний і лонгетюдний), емпіричні (констатувальний і формувальний експерименти) та математико-статистичні методи обробки даних.

Головна мета експериментальної роботи полягала в перевірці наукової гіпотези, викладеної у вступі дисертації.

З метою визначення ефективності упровадження моделі експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів ми розробили та науково обґрунтували компоненти, оцінні параметри та критерії комплексного оцінювання з урахуванням критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі середньої загальної освіти (п. 3.2). Оскільки таких компонентів визначено дванадцять, то було проведене рейтингове оцінювання вчителями експериментальних шкіл їхньої педагогічної доцільності (таблиця додатка П).

Аналіз даних рейтингової оцінки дав змогу визначити такі компоненти експертної оцінки результатів навчальної діяльності учнів: рівень навчальних досягнень учнів у межах Державного стандарту загальної середньої освіти (знання, уміння та навички); сформованість у школярів мотивації щодо навчальної діяльності та її результатів, пізнавального інтересу до навчання, ціннісних орієнтацій на навчальну діяльність та її результати.

Рівень навчальних досягнень учнів ми вивчали за результатами річної атестації з основних навчальних предметів (математика, українська мова, англійська мова, історія, біологія) у 5-х класах на початку констатувального експерименту (Додаток Р, С).

Здобуті результати обумовили програму формувального експерименту, яка передбачала створення системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів (п. 3.1). Ця система дала змогу провести комплексне оцінювання навчальних досягнень учнів, удосконалити внутрішньошкільний контроль за навчально-виховним процесом у школі, поглибити педагогічний аналіз, посилити авторитет оцінки знань, умінь та навичок учнів, мотивувати їх до навчання та стимулювати вчителів до підвищення рівня професійної майстерності.

Для впровадження в практичну діяльність педагогічного колективу моделі експертного оцінювання в школі створено належні організаційно-педагогічні умови (п.2.2 та 2.3; рис. 3.1).

Відповідно до розробленої програми сплановано роботу методичного і практичного семінару з підвищення компетентності учителів у здійсненні експертного оцінювання навчальних досягнень учнів (Додаток Д, Ж). У роботі семінару брали участь науковці Криворізького державного педагогічного університету, працівники районного методичного кабінету, керівники шкіл, вчителі-методисти. З огляду на складність даної проблеми, важливість її в підвищенні ефективності педагогічного процесу, учителям було запропоновано діяльнісні форми навчання (ділові ігри, тренінги, мозковий штурм, дискусії тощо), а також індивідуальні та групові консультації.

Для організації і впровадження системи експертного оцінювання в процес управління школою створено певну нормативну базу: видано наказ по школі про запровадження системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів, розроблено положення про експертні комісії. Також передбачалось упровадження системи стимулювання вчителів (моральне й матеріальне) до підвищення ефективності педагогічного процесу через удосконалення системи оцінювання навчальних досягнень учнів. Учителів заохочували до впровадження технології експертного оцінювання за результатами моніторингу, самооцінки та взаємооцінки. Крім того, значна увага приділялася створенню позитивного морально-психологічного клімату в педагогічному та учнівському колективах, чому сприяли нові підходи до здійснення внутрішньошкільного контролю і педагогічного аналізу у комплексі з іншими “механізмами”.

Велася підготовка учнів до експертного оцінювання результатів навчальної діяльності. Психологічна служба школи провела тестування учнів на виявлення рівня їхніх психічних процесів (пам'ять, увага, мислення), результати якого спричинили розробку авторських навчальних програм “Пізнай себе” (17 год.) і “Допоможи собі сам” (17 год.) та впровадження їх у навчальний процес у 5 – 7-х класах. Програми передбачали тренінги, спрямовані на розвиток пам'яті та уваги, поліпшення емоційного стану, врегулювання власної самооцінки, формування колективу, розвиток комунікативних здібностей тощо.

Здійснювалося вивчення професійних здібностей учнів, їхніх моральних цінностей, ставлення до школи. Учні вчилися прогнозувати результати власної навчально-пізнавальної діяльності, визначати шляхи їх досягнення [20], здійснювати самооцінку та взаємооцінку. Вони знайомилися з такими методами експертного оцінювання, як тестування, ранжування, рейтингова оцінка, ділова гра, дискусія, мозковий штурм; здійснювали моніторинг за своєю “траєкторією” руху до успіху за графіками, де порівнювалися заплановані результати з фактичними. Кожний пройдений “крок” за успіхом порівнювався із попереднім, найкраще місце в таблиці ранжування посідав той, чий “крок” був більшим.

Батьки вболівали за своїх дітей, намагалися виконати рекомендації учителів, психолога, спрямовані на поліпшення умов для навчання.

Таким чином, спільна “справа” (перехід до нової системи оцінювання) перетворилася в спільну мету, яка дала змогу створити “єдину команду” педагогів і учнів.

Повторне вивчення результатів навчальної діяльності проводилося щороку за підсумками річної атестації під час формувального експерименту. Порівняльний аналіз результатів навчальної діяльності учнів на констатувальному (5 клас) і формувальному (7 клас) етапах викладено в табл.3.4. Дані таблиці вказують на позитивну динаміку результатів навчання учнів. Так, з математики кількість учнів з початковим рівнем навчальних досягнень знизилася на 4,1%, із середнім - на 11,9 %, проте кількість учнів з достатнім рівнем навчальних досягнень зросла на 8,8%, а з високим – на 7,3%.

Аналогічна тенденція навчальних досягнень школярів підтверджується даними аналізу з інших предметів. З української мови кількість учнів з початковим рівнем знань, умінь та навичок знизилась на 2,6%, із середнім – на 9,9%, проте кількість учнів з достатнім рівнем зросла на 8,2%, а з високим рівнем – на 4,1%. Дані успішності учнів з англійської мови також свідчать про позитивну тенденцію – зниження кількості учнів з початковим та середнім рівнем знань відповідно на 6,2% та 13,5% і збільшенням кількості дітей, які

досягли достатнього та високого рівнів навчальних результатів (відповідно на 13,4% та 6,2%). У показниках результатів навчання учнів з історії також спостерігалися позитивні зміни. Так, зовсім не виявилось учнів з початковим рівнем навчальних досягнень (зменшення на 3,6%), кількість дітей із середнім рівнем навчальних досягнень також зменшилась на 3,6%, проте спостерігалася зміна кількості учнів у бік зростання з достатнім рівнем знань – на 8,8% та високим рівнем знань – на 6,7%. Порівняння результатів навчальної діяльності учнів з біології також указують на зменшення кількості дітей з початковим рівнем знань на 2,8% та середнім рівнем знань – на 19,1%, кількість же учнів з достатнім та високим рівнями навчальних досягнень навпаки зросла – відповідно на 16,1% та 5,2%.

Результативності навчальної діяльності школярів сприяли їхня внутрішня мотивація, прагнення до успіху, зростання якого наочно спостерігалось в кожного. До основних факторів впливу на формування позитивної стійкої мотивації до навчальної діяльності належать зміст навчального матеріалу, організація навчальної діяльності та її колективні форми, оцінка навчальної діяльності, стиль педагогічної діяльності вчителя [68, 262].

Отже, формування мотивів, що надають навчанню певної значущості, є одним з головних завдань учителя. Відомо, що ніякий високий рівень здібностей особистості не може компенсувати низьку навчальну мотивацію, отже, не приведе до високих показників у навчальній діяльності. Тому одним із критеріїв результативності експертного оцінювання навчальних успіхів обрано динаміку рівня мотивації школярів до навчання. Для виявлення зовнішніх і внутрішніх мотивів учнів, їх спрямованості й сили нами на початку констатувального і в кінці формувального експериментів було проведене анкетування учнів за методиками “Спрямованість на відмітку”, “Спрямованість на надбання знань”, “Тройне порівняння” [68]. Результати анкетування на етапі констатувального експерименту показали перевагу тенденції спрямованості школярів на відмітку (137 учнів із 193). На етапі формувального експерименту цей показник знизився (102 учня із 193); у 97 учнів було виявлено не тільки

Таблиця 3.4

**Аналіз результатів навчальної діяльності учнів
на константувальному та формувальному етапах
в експериментальній та контрольній групах**

Навчальні предмети	Рівні навчальних досягнень																							
	Початковий						Середній						Достатній						Високий					
	5 клас		7 клас		Δ		5 клас		7 клас		Δ		5 клас		7 клас		Δ		5 клас		7 клас		Δ	
	K ₁	E ₁	K ₂	E ₂	K ₁₋₂	E ₁₋₂	K ₁	E ₁	K ₂	E ₂	K ₁₋₂	E ₁₋₂	K ₁	E ₁	K ₂	E ₂	K ₁₋₂	E ₁₋₂	K ₁	E ₁	K ₂	E ₂	K ₁₋₂	E ₁₋₂
Матема- тика	14 / 7,3%	15 / 7,8%	11 / 5,7%	7 / 3,6%	3 / 1,6%	8 / 4,1%	113 / 58,5%	116 / 60,1%	106 / 55%	93 / 48,2%	7 / 2,5%	23 / 11,9%	57 / 29,5%	55 / 28,5%	65 / 33,7%	72 / 37,3%	8 / 4,2%	17 / 8,8%	9 / 4,7%	7 / 3,6%	11 / 5,7%	21 / 10,9%	2 / 1,0%	14 / 7,3%
Укра- їнська мова	17 / 8,8%	16 / 8,3%	14 / 6,2%	11 / 5,7%	3 / 2,6%	5 / 2,6%	123 / 63,7%	131 / 67,9%	115 / 59,6%	112 / 58%	4 / 4,1%	19 / 9,9%	39 / 20,2%	37 / 19,2%	47 / 24,4%	53 / 27,4%	8 / 4,2%	16 / 8,2%	14 / 7,3%	9 / 4,7%	17 / 8,8%	17 / 8,8%	3 / 1,5%	8 / 4,1%
Ан- глійська мова	21 / 10,9%	23 / 11,9%	17 / 8,8%	11 / 5,7%	4 / 2,1%	12 / 6,2%	136 / 70,5%	136 / 70,5%	127 / 65,8%	110 / 57%	9 / 4,7%	26 / 13,5%	30 / 15,5%	31 / 16,1%	39 / 20,2%	57 / 29,5%	9 / 4,7%	26 / 13,4%	6 / 3,1%	3 / 1,6%	10 / 5,2%	15 / 7,8%	4 / 2,1%	12 / 6,2%
Історія	5 / 2,6%	7 / 3,6%	-	-	5 / 2,6%	7 / 3,6%	126 / 65,3%	121 / 62,7%	119 / 61,7%	98 / 51,8%	7 / 3,6%	23 / 3,6%	50 / 25,9%	54 / 28,0%	59 / 30,6%	71 / 36,8%	9 / 4,7%	17 / 8,8%	12 / 6,2%	11 / 5,7%	15 / 7,8%	24 / 12,4%	3 / 1,6%	13 / 6,7%
Біологія	5 / 2,6%	4 / 2,8%	2 / 1,0%	-	3 / 1,6%	4 / 2,8%	126 / 65,3%	129 / 66,8%	117 / 60,6%	92 / 47,7%	9 / 4,7%	37 / 19,1%	41 / 21,2%	38 / 19,7%	47 / 24,4%	69 / 35,8%	6 / 3,2%	31 / 16,1%	21 / 10,9%	22 / 11,4%	27 / 14%	32 / 16,6%	6 / 3,1%	10 / 5,2%

достатньо високу силу навчально-пізнавальних мотивів, але й їхню високу сталість. Нами також було здійснено оцінювання рівня сформованості мотивів за основними ознаками, розміщеними в таблиці “Показники рівня мотивації навчальної діяльності учнів” (Додаток Т).

На етапі констатувального експерименту виявлено рівні мотивації навчальної діяльності серед учнів експериментальної і контрольної груп.

Педагогічний експеримент проводили в експериментальній і контрольній групах (по 193 учні в кожній) на початку констатувального та на етапі завершення формувального експерименту.

Слід зазначити, що в експериментальній групі спеціально підготовлені учителі послідовно впроваджували систему експертного оцінювання, а в контрольній - вони здійснювали оцінювання знань, умінь і навичок за 12-бальною системою відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти.

Оцінювання рівня мотивації учнів до навчально-пізнавальної діяльності на етапах констатувального та формувального експериментів дало можливість провести аналіз (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Результати вивчення рівнів сформованості мотивації учнів до навчально-пізнавальної діяльності

Рівень мотивації	Групи												Δ
	Контрольна						Експериментальна						
	Констан-тувальний		Форму-вальний		Δ		Констан-тувальний		Форму-вальний		Δ		
	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	
Високий	39	20,2	48	24,9	9	4,7	45	23,3	78	40,4	33	17,1	12,4
Середній	110	56,9	104	53,9	6	3,0	106	54,9	86	44,6	20	10,3	7,3
Низький	44	22,8	41	21,2	3	0,6	42	21,8	29	15,0	13	8,8	8,2
Усього	193		193				193		193				

Порівняльний аналіз результатів свідчить, що під час експерименту показники рівня мотивації навчальної діяльності учнів змінилися в експериментальній і контрольній групах. Так, високий рівень мотивації зріс в експериментальній групі на 17,1 %, у контрольній - на 4,7 %. Середній рівень в

експериментальній групі знизився на 10,3 %, низький - на 8,8%. У контрольній групі ці рівні знизилися відповідно на 3 % і 0,6 %.

Здобуті результати свідчать, що програма формувального експерименту дала значно вищі результати порівняно з традиційною системою організації навчальної діяльності та оцінювання успішності в контрольній групі. Це спричинило широке впровадження у навчально-виховний процес шкіл визначених підходів до мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Дані експерименту, ми подали більш наочно в діаграмах (рис. 3.7; 3.8).

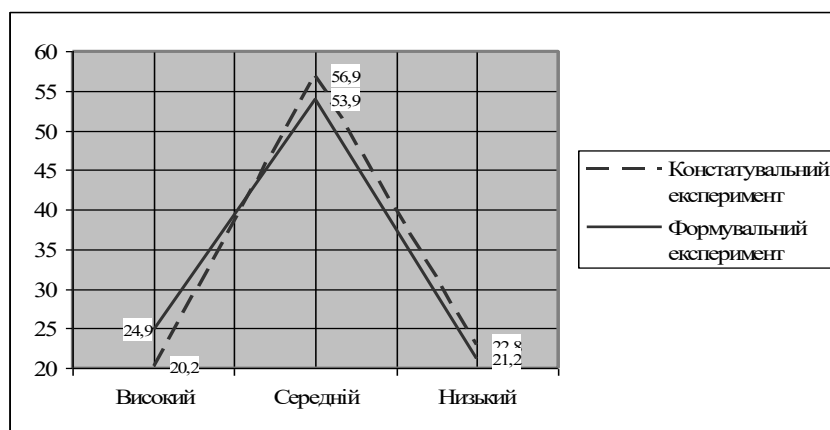


Рис. 3.7. Динаміка змін рівня мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контрольній групі

Однак нас також цікавив вплив факторів на динаміку рівня мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Для дослідження ми використали метод множинних кореляцій, зокрема найпоширеніший варіант цього методу – факторний аналіз. Компонентами (змінними), які найбільше впливають на розвиток мотивації навчальної діяльності, обрали такі: 1). Організація навчальної діяльності; 2). Оцінювання знань; 3). Стиль педагогічної діяльності; 4). Колективні форми навчальної діяльності.

Оцінивши кожну із змінних у досить показній вибірці учнів і додавши коефіцієнти парних кореляцій між різноманітними парами даних змінних, ми одержали матрицю інтеркореляцій (у ній справа і зверху цифрами позначено в

наведеному вище порядку використані в експерименті змінні, а в середині самого квадрата показано їх кореляції однієї з одною).

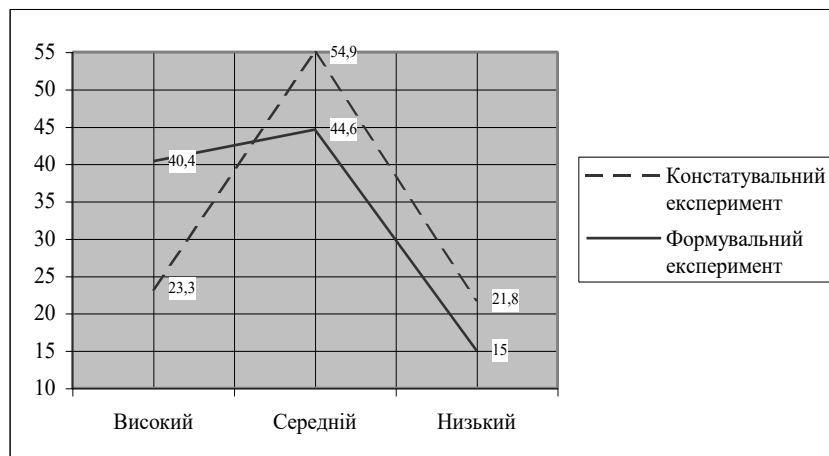


Рис. 3.8. Динаміка змін рівня мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів у експериментальній групі

Аналіз кореляційної матриці показує, що змінна 1 (організація навчальної діяльності) значно корелює із змінною 2 (оцінка знань). Змінна 2 (оцінка знань) значно корелює зі змінними 3 й 4 (стиль педагогічної діяльності й колективні форми навчальної діяльності).

Здобуті результати свідчать, що програма формувального експерименту дала значно вищі результати порівняно з традиційною системою організації навчальної діяльності та оцінювання успішності в контрольній групі. Це спричинило широке впровадження у навчально-виховний процес шкіл визначених підходів до мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

	1	2	3	4
1		0,62	0,35	0,37
2			0,81	0,84
3				0,48
4				

За матрицею парних кореляцій ми повинні знайти однакові за введеними до них цифрами матрицю – стовпчик і матрицю – рядок, множення яких одне

на одного за правилом множення матриці на матрицю дає кореляційну матрицю, тобто

$$\begin{array}{|c|} \hline X_1 \\ \hline X_2 \\ \hline X_3 \\ \hline X_4 \\ \hline \end{array} \quad X \quad \begin{array}{|c|c|c|c|} \hline X_1 & X_2 & X_3 & X_4 \\ \hline \end{array} = \begin{array}{|c|c|c|c|} \hline & 0,62 & 0,35 & 0,37 \\ \hline 0,62 & & 0,81 & 0,84 \\ \hline 0,35 & 0,81 & & 0,48 \\ \hline 0,37 & 0,84 & 0,48 & \\ \hline \end{array}$$

Тут X_1 , X_2 , X_3 , X_4 , - шукані числа. Щоб їх знайти, ми розв'язали систему рівнянь, які випливають із правила множення матриць, і одержали:

$$X_1=0,52; X_2=1,19; X_3=0,68; X_4=0,71.$$

Ці числа відповідають тим педагогічним змінним, між якими обчислювалися парні кореляції:

X_1 – організація навчальної діяльності;

X_2 – експертна оцінка знань;

X_3 – стиль педагогічної діяльності;

X_4 – колективні форми навчальної діяльності.

У нашому експерименті X_2 має найбільш факторне навантаження (1,19), а X_1 – найменше (0,52). Отже, найбільш значущою складовою розвитку мотивації навчальної діяльності учнів в експериментальній групі, що впливає на всі інші змінні, у нашому випадку є оцінювання знань учнів. Значущість даного процесу зросла в зв'язку з упровадженням експертних методів оцінювання: 81 учень із 193 опитаних зазначили, що введення методів експертизи результатів навчальної діяльності учнів впливає на об'єктивність оцінки, що стимулює до активізації пізнавальної діяльності. Найменш впливовим фактором, на думку учнів, виявилась організація навчальної діяльності. При цьому очевидно, що всі змінні показують досить велику значущість усіх чотирьох параметрів у процесі розвитку мотивації навчальної діяльності учнів.

У процесі визначення рівнів сформованості інтересів учнів до навчання ми врахували специфіку їх виникнення в даний віковий період. Одна з таких

особливостей - поява стійкого інтересу до певного навчального предмета, інша – прагнення отримати високу оцінку, навіть якщо знання їй не відповідають (оцінки визначають соціальний статус учня в класі). Тому при визначенні рівнів сформованості пізнавального інтересу учнів до навчання було враховано ці особливості як на констатувальному, так і на формуальному етапі. Для визначення сформованості пізнавального інтересу школярів до навчання ми скористалися методиками “Спрямованість на отримання знань”, “Пізнавальні потреби”, “Вивчення ставлення до навчання й до навчальних предметів” [68]. Нами також було здійснено оцінювання пізнавального інтересу учнів за основними ознаками, розміщеними в таблиці “Показники рівнів сформованості пізнавального інтересу учнів до навчання” (Додаток Ф).

Порівняльні дані містить таблиця “Динаміка рівнів сформованості пізнавального інтересу учнів до навчання та його результатів” (табл. 3.6).

Як свідчить аналіз здобутих результатів, упровадження експертних методів оцінювання (рейтингова оцінка, тестування, самооцінка, взаємооцінка) зокрема та системи експертного оцінювання в цілому, дало змогу значно підвищити інтерес кожного учня до навчання, що підтверджується показниками експерименту.

Таблиця 3.6

Динаміка змін у рівні сформованості пізнавального інтересу учнів до навчання та його результатів

Рівень сформованості навчально-пізнавального інтересу	Групи												Δ (контроль- них та експери- ментальних груп на формуваль- ному експери- менті)	
	Контрольна(n=193)						Експериментальна(n=193)							
	Констан- тувальний експеримент		Форму- вальний експеримент		Δ		Констан- тувальний експеримент		Форму- вальний експеримент		Δ			
	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%
	Високий	31	15,1	39	20,2	8	4,1	35	18,1	49	25,4	14	7,3	6
Середній	115	59,6	126	65,3	11	5,7	117	60,7	137	70,1	20	9,4	9	3,7
Низький	47	24,4	28	14,5	19	9,9	41	21,2	7	3,6	34	17,6	15	7,7

Кількість учнів в експериментальних класах з низьким рівнем сформованості пізнавального інтересу до навчання та його результатів зменшилась на 17,6%, відповідно кількість учнів із середнім рівнем збільшилась на 9,4% та високим – на 7,3%.

Така тенденція позитивно вплинула не тільки на загальні показники результатів навчальної діяльності учнів, а й на їх настрої, морально-психологічний клімат у колективі.

Ми довели в п. 1,3; 2.3; 3.1, що впровадження експертного оцінювання позитивно впливає не тільки на рівень знань, умінь та навичок учнів, а й на рівень їхнього розвитку й виховання. Тому одним із критеріїв визначення ефективності експертного оцінювання результатів навчальної діяльності ми взяли сформованість ціннісних орієнтацій учнів на навчальну діяльність та її результати. Для її визначення ми обрали високий, середній і низький рівні сформованості ціннісних орієнтацій. Основні ознаки кожного рівня наведено в таблиці “Показники рівнів сформованості ціннісних орієнтацій учнів на навчальну діяльність і її результати” (Додаток Ф).

Рівні сформованості ціннісних орієнтацій школярів на навчальну діяльність і її результати визначали на етапі константувального й формувального експериментів в експериментальній та контрольних групах.

Порівняльні дані зведено в табл. 3.7 “Порівняльний аналіз вивчення рівнів ціннісних орієнтацій учнів на навчально-пізнавальну діяльність і її результати”.

Дані порівняльного аналізу свідчать про позитивні зміни в обох групах респондентів. Проте в експериментальній групі кількість учнів з низьким рівнем сформованості даного показника зменшилась на 28 (14,5 %), а в контрольній - лише на 5 (3,2 %). Позитивні зміни відбулись і в групі учнів із середнім рівнем: в експериментальній групі кількість учнів збільшилась на 15 (7,8 %), а в контрольній - тільки на 1 (0,5 %). Кількість учнів з високим рівнем сформованості в експериментальній групі зросла на 13 (7,4 %), а в контрольній - на 4 (2 %).

Таблиця 3.7

Порівняльний аналіз вивчення рівнів сформованості ціннісних орієнтацій учнів на навчальну діяльність і її результати

Рівень сформованості ціннісних орієнтацій на навчальну діяльність і її результати	Групи												Δ (контрольних та експериментальних груп на формуальному експерименті)	
	Контрольна(n=193)						Експериментальна(n=193)							
	Константувальний експеримент		Формувальний експеримент		Δ		Константувальний експеримент		Формувальний експеримент		Δ			
	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%
Високий	36	18,7	40	20,7	4	2,0	38	19,7	51	26,4	13	7,4	9	5,4
Середній	116	60,1	117	60,6	1	0,5	112	58,0	127	65,8	15	7,8	14	7,3
Низький	41	21,2	36	18,7	5	3,2	43	22,3	15	7,8	28	14,5	23	11,3

Динаміка позитивних змін свідчить про істотний вплив запровадження системи експертного оцінювання на життєві цінності: прагнення до самоствердження в колективі ровесників через досягнення високих результатів у навчанні, а не через фетишизацію відмітки; до розширення власного світогляду; сприйняття загальнолюдських цінностей та розуміння себе як члена суспільства. Сталася очевидна зміна у взаємовідносинах “учень-учень”, проявилася й співпраця “учитель-учень”, зросла зацікавленість батьків у справах власних дітей.

Важливим у процесі експерименту ми вважали введення такого критерію, як рівень компетентності вчителів щодо здійснення експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів.

Розглядаючи навчально-виховний процес як цілісну динамічну систему, слід зазначити, що науковий підхід до управління ним потребує цілеспрямованої взаємодії всіх його учасників. Провідну роль в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю учнів відіграє учитель, результативність роботи якого визначається показниками професійної компетентності.

У п. 1.1 дисертації ми визначили професійні знання та вміння учителів, необхідні для експертного оцінювання результатів навчальних досягнень учнів.

У п. 3.1 подана розроблена нами структурно-змістова схема готовності суб'єктів управління навчально-виховним процесом до здійснення експертизи, виділені оцінні параметри критеріїв компетентності вчителів щодо здійснення експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів.

Їхню компетентність щодо експертного оцінювання навчальних досягнень школярів вимірювали за рівнями (низький, середній, високий) на етапі константувального й формувального експериментів.

Рівні готовності учителів до експертного оцінювання вивчали методом самооцінки з подальшим визначенням коефіцієнта компетентності з експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів за такою формулою:

$$K_{k.e.} = \frac{n_1 \cdot 0 + n_2 \cdot 1 + n_3 \cdot 2}{(n_1 + n_2 + n_3) \cdot 2}, \quad (3.1)$$

де

$K_{k.e.}$ – коефіцієнт компетентності з експертного оцінювання;

n – порядковий номер за списком учителів;

n_1, n_2, n_3 – порядковий номер параметра критеріїв.

Оцінку експертної компетентності вчителів визначали за формулою:

$$K_{k.e.} = \frac{K_{k.e.1} + K_{k.e.2} + K_{k.e.3} + \dots + K_{k.e.30}}{30} \quad (3.2)$$

Рівні знань оцінювали балами: знає = 2 бали; частково знає = 1 бал; не знає = 0 балів.

Критерії оцінювання мають визначення:

$0,10 < K_{k.e.} \leq 0,50$ – низький рівень;

$0,50 < K_{k.e.} \leq 0,75$ – середній рівень;

$0,75 < K_{k.e.} \leq 1,00$ – високий рівень.

Результати самооцінки учителями рівнів власної компетентності щодо експертного оцінювання навчальних досягнень учнів наведено в таблицях додатків Ц, Ч.

Виконавши обчислення за формулою 3.1, ми дістали коефіцієнт компетентності щодо експертного оцінювання кожного учителя (всього 30 учителів).

Для прикладу наводимо визначення коефіцієнта компетентності щодо експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів, який у протоколі даних самооцінки рівня компетентності має номер один (прізвища вчителів зашифровані порядковими номерами, вказаними в таблиці додатків Ц, Ч по горизонталі).

$$K_{k.e.} = \frac{2+1+1+0+0+0+1+0+1+0}{20} = \frac{2}{60} = 0,3$$

Знайшовши коефіцієнт компетентності кожного вчителя з експертного оцінювання результатів навчальних досягнень учнів, на константувальному етапі ми здобули дані про рівні сформованості компетентності вчителів щодо здійснення експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів (таблиця додатка III).

Ми дійшли висновку, що на етапі константувального експерименту вчителів з низьким рівнем компетентності щодо експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів в експериментальних школах працювало 43,3% (13 чол.) і з середнім рівнем – 56,7% (17 чол.).

Загальний коефіцієнт ($K_{к.е.}$) компетентності вчителів щодо експертного оцінювання на константувальному етапі експерименту ми визначали за формулою 3.2:

$$\overline{K}_{k.e.} = \frac{(0,3 \cdot 2) + 0,15 + (0,35 \cdot 3) + (0,4 \cdot 3) + (0,45 \cdot 4) + (0,5 \cdot 11) + (0,55 \cdot 5) + 0,6}{30} = \frac{13,65}{30} = 0,46$$

Знайшовши коефіцієнт компетентності щодо експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів на формувальному етапі експерименту, ми здобули дані про рівні сформованості цієї компетентності у вчителів експериментальних шкіл (таблиця додатка Ч).

Отже, реалізація програми з методичної підготовки педагогічного колективу до експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів під час формувального експерименту дала змогу значно підняти рівень

компетентності педагогів. Так, кількість учителів з низьким рівнем компетентності щодо експертного оцінювання результатів навчальних досягнень учнів зменшилася на 43,3% (13 учителів), з середнім рівнем - на 16,7% (5 учителів), показник високого рівня компетентності зріс на 60% (18 учителів).

Загальний коефіцієнт ($\bar{K}_{k.e.}$) компетентності вчителів щодо експертного оцінювання на формувальному етапі ми також визначали за формулою 3.2:

$$\bar{K}_{k.e.} = \frac{(0,6 \cdot 3) + (0,65 \cdot 5) + (0,7 \cdot 4) + (0,75 \cdot 6) + (0,8 \cdot 5) + (0,85 \cdot 4) + (0,9 \cdot 3)}{30} = \frac{20,45}{30} = 0,68$$

Порівняльні дані про результати вивчення рівнів компетентності вчителів щодо експертного оцінювання результатів з навчальної діяльності учнів наведено в табл. 3.8.

Здобуті дані на етапах константувального та формувального експериментів свідчать про позитивні зміни в рівнях сформованості компетентності вчителів з експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів. Наявна різниця між показниками свідчить про ефективність методичної роботи з педагогічними кадрами, задіяними в експерименті, та результативність програми проведення формувального експерименту.

Значно зріс рівень знань учителів. Високого рівня досягли від 40 до 96,7% учителів (залежно від окремо визначеного оцінного параметра критеріїв). Різниця становила 56,7%.

Упровадження діяльнісних форм опанування учителями запропонованої технології оцінювання, реалізація здобутих знань у практичній діяльності дали змогу підвищити рівень сформованості умінь із застосування наукових підходів до експертизи до високого на 13,3 %; використання різноманітних форм організації експертизи - на 33,3 %; впровадження експертних методів - на 36,7%; використання діагностичних методик і технологій - на 23,3 %; забезпечення зворотного зв'язку про результати експертизи - на 33,3 %.

Позитивна тенденція виявилася й з підвищення низького та середнього рівнів компетентності учителів.

Таблиця 3.8

**Результати порівняльного аналізу
рівнів компетентності учителів щодо здійснення експертизи оцінювання навчальних досягнень учнів
(30 респондентів)**

Оцінні параметри критеріїв	Рівні																	
	Низький						Середній						Високий					
	Констан- тувальний		Форму- вальний		Δ		Констан- тувальний		Форму- вальний		Δ		Констан- тувальний		Форму- вальний		Δ	
	К-сть учите лів	%	К-сть учите лів	%	К-сть учите лів	%	К-сть учите лів	%	К-сть учите лів	%	К-сть учите лів	%	К-сть учите лів	%	К-сть учите лів	%	К-сть учите лів	%
<u>Знання</u>																		
Сутності педагогічної експертизи	1	3,3	-	-	1	3,3	16	53,3	1	3,3	15	5,0	13	43,3	29	96,7	16	53,4
Функцій експертизи	1	3,3	-	-	1	3,3	23	76,7	6	20,0	17	56,7	6	20,0	24	80,0	18	60,0
Форм організації експертизи	6	20,0	-	-	6	20,0	18	60,0	13	50,0	5	16,7	6	20,0	17	56,7	11	36,7
Методик та технологій експертизи	5	16,7	-	-	5	16,7	22	73,3	15	60,0	7	23,3	3	10,0	15	50,0	12	40,0
Критеріїв оцінювання навчальних досягнень	14	46,7	-	-	14	46,7	16	53,3	18	83,3	2	6,7	-	-	12	40,0	12	40,0
<u>Уміння</u>																		
Застосовувати наукові підходи до експертизи	16	53,3	1	3,3	15	50	14	46,7	25	66,7	11	36,6	-	-	4	13,3	4	13,3
Використовувати різноманітні форми організації експертизи	6	20,0	-	-	6	20	24	80	20	60,0	4	13,3	-	-	10	33,3	10	33,3
Впроваджувати експертні методи	12	40,0	-	-	14	40	17	56,7	18	46,7	1	3,3	1	3,3	12	40,0	11	36,7
Використовувати діагностичні методики і технології	2	6,7	-	-	2	6,7	19	63,3	14	56,7	5	16,6	9	30,0	16	53,3	7	23,3
Забезпечувати зворотній зв'язок про результати експертизи	5	16,7	-	-	5	16,7	22	73,3	17		5	16,6	3	10,0	13	43,3	10	33,3

Як показали розрахунки (табл. 3.9), коефіцієнт компетентності учителів щодо експертного оцінювання навчальних досягнень учнів на формуальному етапі становить 0,68 проти визначеного коефіцієнта на констатувальному етапі, який становить 0,46. Різниця становить 0,22.

Отже, опанування вчителями технології експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів сприяло підвищенню їхньої професійної майстерності.

Слід зазначити, що найбільшого практичного досвіду з експертного оцінювання результатів навчальної діяльності школярів учителі набули завдяки діяльності в експертних комісіях. Про це свідчать усне опитування учасників експерименту і спостереження адміністрації школи, керівників методичних об'єднань за навчально-виховним процесом (відвідування уроків, позаурочних заходів тощо).

Система експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів упроваджувалася відповідно до розробленої нами організаційної моделі оперативного управління (ОМОУ) нею.

Таблиця 3.9

Порівняльні дані про результати вивчення рівнів сформованості компетентності вчителів з експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів на етапах констатувального і формуального експериментів

Рівні компетентності вчителів щодо експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів	Констатувальний			Формувальний			Δ коефіцієнтів експертної компетентності
	К-сть учителів	%	$\overline{K}_{k.e.}$	К-сть учителів	%	$\overline{K}_{k.e.}$	
Низький	13	43,3	0,46	-	-	0,68	0,22
Середній	17	56,7		12	40		
Високий	-	-		18	60		

Згідно з наказом директора школи була створена робоча група, яка займалася комплектацією експертної комісії з оцінювання результатів

навчальної діяльності учнів. Порядок добору експертів описано в п.2.2. До комісії ввійшли 5 чоловік, серед яких заступник директора з навчально-виховної роботи, практичний психолог, керівник методичного об'єднання, вчителі-методисти. На першому засіданні члени комісії ознайомилися з положенням про експертні комісії, розподілили обов'язки, провели рейтингове оцінювання компонентів комплексної експертизи результатів навчальної діяльності учнів.

Крім даних про результати атестації учнів, члени експертної комісії зібрали інформацію, необхідну для об'єктивного оцінювання (рівень володіння навчальним предметом, загальнонавчальними вміннями, ступінь самостійності в навчанні, рівень володіння необхідними для навчальної діяльності вміннями, рівень розвитку нейродинамічних процесів, темп навчальної роботи, особистісні якості, рівень сформованості мотивації, пізнавального інтересу, ціннісних орієнтацій). Для цього використовували різні методи: аналіз результатів дитячої діяльності (контрольні роботи, лабораторні і практичні роботи), анкетування, тестування, індивідуальне експертне оцінювання, спостереження, ранжування, рейтингове оцінювання, кваліметричний метод.

Здобуті дані систематизовано, проаналізовано, узагальнено та співвіднесено з реальними можливостями учнів. Підготовлено рекомендації щодо організації навчального процесу не тільки з певними групами учнів, а й кожної особистості. Ця робота проводилася поступово, за кожним показником. Результати розглядали на засіданнях педагогічних консилиумів, обговорювали на засіданнях педагогічної ради. Постійно коригували діяльність і вчителя, і учня, надавали кваліфіковані консультації, відзначали навіть маленькі успіхи, шляхи подолання труднощів, колективно працювали над розв'язанням проблем. Атмосфера загальної зацікавленості в успіху змінила ставлення вчителів до контролю.

Запроваджена нами модель оперативного управління системою експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів стала зручним

інструментарієм як для реалізації системи експертного оцінювання навчальних досягнень школярів, так і для глибокого аналізу цієї роботи в конкретній школі.

Таким чином, підвищення всіх показників за визначеними критеріями підтвердило припущення, що застосування в педагогічній практиці внутрішньошкільного контролю системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів та організаційної моделі оперативного управління нею, сприятиме зростанню ефективності навчально-виховного процесу. Отже, ця система та модель управління нею можуть бути рекомендовані для впровадження в практику роботи шкіл.

Висновки до третього розділу

Важливою складовою дослідження проблеми педагогічної експертизи є розробка й апробація технології її здійснення. У зв'язку з цим ми розробили модель системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів та організаційну модель оперативного управління нею.

Теоретичне і практичне значення моделі експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів полягає у визначенні її компонентів, установленні об'єктивних зв'язків між ними, окресленні технологічної послідовності дій експертів у процесі експертного оцінювання. Система експертного оцінювання охоплює постановку мети й завдань педагогічної експертизи, що складає її цільовий компонент. Змістовим компонентом є результати навчальної діяльності учнів. Технологічний компонент, який включає методiku й технологію експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів, види здійснення експертизи, методи контролю в органічному взаємозв'язку з експертними методами, дозволяє досягти визначеної мети, спрямованої на підвищення ефективності навчально-виховного процесу (результативно-оцінний компонент).

Організаційна модель оперативного управління системою експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів побудована на засадах

визначення її змісту й форм організації, часового параметра (в розрізі навчального року). Вона охоплює такі діяльнісно-організаційні компоненти: збирання інформації щодо оцінювання результатів навчальної діяльності учнів; оцінювання навчальної творчої діяльності учнів, рівня оволодіння учнями розумовими операціями, рівня сформованості мотивації, пізнавального інтересу до пізнавальної діяльності та ціннісних орієнтацій учнів на навчальну діяльність та її результати, вивчення рівня психічних процесів учнів, їхньої соціально-педагогічної характеристики; здійснення аналітичної роботи експертами, формування остаточних висновків відносно причин і наслідків реальної успішності учнів, обґрунтування пропозицій щодо поліпшення результатів навчальної діяльності учнів, оформлення документа (довідка) за результатами експертного оцінювання, ознайомлення педагогічного колективу з висновками експертної комісії.

Упровадження системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів та організаційної моделі оперативного управління нею сприяє підвищенню ефективності управлінської діяльності директора школи щодо здійснення експертизи, зокрема: чіткості постановки її мети й завдань, раціонального визначення об'єктів експертизи, рівномірного розподілу обов'язків між членами експертної групи та суб'єктами навчально-виховного процесу, підвищення фахового рівня членів підколективу та їхньої компетентності з питань експертизи.

У процесі дослідження доведено, що ефективність упровадження системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів підвищується з використанням ЕОМ при обробці й систематизації даних експертизи та визначенні рівнів компетентності вчителів щодо її здійснення.

Установлено, що експертне оцінювання результатів навчальної діяльності учнів значно розширює діапазон використання варіативних систем оцінки: бальна, вербальна, рейтингова, тестова тощо. Це дає можливість варіювати їх вибір і застосовувати залежно від специфіки компонента комплексного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів.

Щоб визначити ефективність упровадження моделі експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів, ми розробили та науково обґрунтували компоненти, оцінні параметри і критерії комплексного їх оцінювання. При цьому враховували критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти (2000) і результати рейтингового оцінювання вчителями експериментальних шкіл педагогічної доцільності запропонованих нами компонентів.

Аналіз і синтез даних рейтингового оцінювання дали змогу визначити такі компоненти експертного оцінювання результатів навчальної діяльності школярів: навчальні досягнення в межах навчального стандарту загальної середньої освіти; сформованість мотивації щодо навчальної діяльності та її результатів, пізнавального інтересу, ціннісної орієнтації на навчальну діяльність і її результати.

Для кожного компонента розроблено оцінні параметри, які дали можливість визначити динаміку зміни рівнів результатів навчальної діяльності учнів.

Формувальний експеримент свідчить, що впровадження системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів, стимулювання вчителів до підвищення результатів педагогічної діяльності, теоретична і методична підготовка педагогів до здійснення експертизи, а учнів до самооценки, створення позитивного морально-психологічного клімату в експериментальних школах забезпечили позитивні зміни результатів навчальної діяльності школярів.

Експеримент проводився у 2001/2002, 2002/2003, 2003/2006 н.р. в 5 - 7-х класах з таких предметів: українська мова, математика, англійська мова, історія, біологія. Наводимо приклад позитивних змін у засвоєнні учнями знань з математики за підсумками атестації за навчальний рік. Так, кількість дітей з початковим рівнем навчальних досягнень знизилася на 4,1 % від загальної кількості (193 учня); з середнім рівнем – на 11,9 %; кількість з достатнім рівнем навчальних досягнень зросла на 8,8 %, з високим – на 7,3 %.

Аналогічна тенденція підтверджується даними аналізу динаміки позитивних змін рівнів навчальних досягнень з інших предметів (табл. 3.4).

Порівняльний аналіз результатів вивчення рівнів сформованості мотивації учнів до навчально-пізнавальної діяльності свідчить, що під час експерименту показники рівня мотивації навчальної діяльності школярів змінилися в експериментальній і контрольній групах. Так, високий рівень мотивації в експериментальній групі зріс на 17,1 %, у контрольній - на 4,7 %. Показники середнього рівня в експериментальній групі знизилися на 10,3 % та низького - на 8,8 %, у контрольній - відповідно на 3 % і 0,6 %. Рівень сформованості інтересів учнів до навчання, їх ціннісної орієнтації на навчальну діяльність та її результати також зазнали позитивних змін. Підвищення професійної майстерності вчителів сприяло підвищенню ефективності управління навчально-виховним процесом.

ВИСНОВКИ

Сучасна загальноосвітня школа як складова системи освіти в Україні проходить шлях реформування. У Законі України “Про загальну середню освіту” підкреслюється його обов’язковість і мета.

Найважливішою підсистемою школи є навчально-виховний процес, спрямований на забезпечення розвитку і становлення особистості учня. Тому цей процес і його результати потребують аналізу та оцінки. Йдеться про оцінку не тільки результатів навчання, а й навчально-пізнавальної діяльності учнів, педагогічної діяльності вчителів, їхньої інтегрованої взаємодії, динаміки змін навчальних досягнень учнів. Тому виникла потреба створити раціональну систему експертизи результатів навчальної діяльності школярів, упровадження експертних технологій, які дають змогу об’єктивніше та оперативніше визначити динаміку засвоєння учнями знань на шляху до якісної освіти.

Вивчення та аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури, практичного досвіду щодо здійснення педагогічної експертизи навчальних досягнень учнів

школи дають підставу зробити висновок про актуальність, теоретичну і практичну значущість окресленої проблеми.

Проведений теоретичний аналіз сприяв визначенню таких наукових підходів, як системно-діяльнісний, змістовий, структурний, що забезпечили розробку системи внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи та стали концептуальною основою її реалізації.

У ході дослідження уточнено понятійно-категоріальний апарат, а саме: експертиза, педагогічна експертиза, експертиза результатів навчальної діяльності учнів. Класичне поняття “експертиза” екстраполюється на процес навчання учнів як центральну ланку освітньої системи і в авторському трактуванні розглядається як технологія оцінювання результатів певної діяльності, за допомогою якої досвідчені спеціалісти певної галузі роблять висновки про її якість.

Експертиза результатів навчальної діяльності учнів – це визначення їхньої загальноосвітньої компетентності на основі системи критеріїв і параметрів засвоєння змісту освіти в межах державних стандартів загальної середньої освіти.

Педагогічна експертиза є оцінною діяльністю суб’єктів управління навчально-виховним процесом. Доведено, що експертиза як вид педагогічної діяльності суб’єктів навчально-виховного процесу з удосконалення оцінювання результатів навчання школярів – це складова контрольно-аналітичної функції управління.

Відповідно до завдань дослідження розроблено характерні ознаки підготовки педагогічного колективу до експертизи результатів навчальної діяльності учнів: знання суті поняття “педагогічна експертиза”, її функцій, форм організації, методів і технологій здійснення, критеріїв і оцінних параметрів сформованості загальноосвітніх компетентностей учнів; уміння застосовувати наукові підходи, різноманітні форми перевірки результатів навчальної діяльності учнів, упроваджувати експертні методи та діагностичні

методики і технології, визначати складові процесу навчання.

Експертна компетентність учителів підвищується в процесі професійної діяльності, завдяки участі в роботі методичних об'єднань, творчих майстерень, методичних і практичних семінарів, діяльності експертних комісій та в інших формах педагогічної освіти. Теоретична й методична компетентність суб'єктів управління навчально-виховним процесом у здійсненні експертизи знань, умінь та навичок учнів сприяє формуванню демократичного та гуманістичного освітнього середовища в школі.

Одним із аспектів дослідження проблеми було проведення ретроспективного аналізу соціальної, педагогічної та стимулюючої функцій експертного оцінювання знань, умінь і навичок учнів. В результаті з'ясовано суть, відмінності, характерні ознаки окреслених функцій, що стало основою їх модернізації. Зростання соціальної функції оцінювання навчальних досягнень учнів спричинило ускладнення й постійне удосконалення системи контролю якості знань школярів. Підвищенню значущості педагогічної функції оцінки сприяє експертна оцінка як складова контролю результатів навчання, що є важливим фактором педагогічного впливу на формування та розвиток особистості. Стимулююча функція експертизи результатів навчальної діяльності учнів полягає в утвердженні професіоналізму суб'єктів управління навчально-виховним процесом, творчому їх зростанні, підвищенні майстерності у пошуках шляхів подальшого підвищення якості знань учнів, формуванні педагогічного іміджу та соціально значущого статусу.

У ході дослідження виникла потреба науково обґрунтувати терміни, які широко використовують науковці та практики. Це такі, як оцінка, оцінювання, контроль, перевірка, облік та ін. Установлено, що найширше вживаються в контексті експертизи терміни “оцінка” й “оцінювання”. З філософського погляду оцінка розглядається як самостійний тип пізнання, що пов'язано з осмисленням ціннісного ставлення людини до предметів і явищ навколишньої дійсності. Оцінювання – це процесуальний і коригуючий компонент експертизи, що дає змогу визначити суть, характер, значення, роль, якість,

цінність навчальної діяльності учнів та її результативності. Воно є і процесом, і засобом регулювання та стимулювання навчальної діяльності учнів, має суб'єктивно-об'єктивний характер, що пов'язано з професійно-особистісними якостями експертів і ступенем їх готовності до здійснення експертного оцінювання.

Вивчення та аналіз літератури з проблеми дослідження дали змогу виявити функції оцінювання й оцінки, а саме: навчальна, розвивальна, виховна, діагностична, мотиваційна, стимулююча, прогностична, коригуюча, соціалізуюча.

З'ясовано, що в теорії та практиці розрізняють нормативне і критеріальне оцінювання. Нормативне оцінювання передбачає порівняння навчальних досягнень учнів зі встановленою нормою; критеріальне – за допомогою системи критеріїв, розроблених у психолого-педагогічній теорії та практиці. Прикладом є 12-бальна система оцінювання навчальних досягнень учнів, розроблена й затверджена Міністерством освіти та науки України. Її наявність не детермінує можливостей розробки чи вдосконалення інших систем критеріального оцінювання результатів навчальної діяльності учнів.

За результатами дослідження визначено організаційно-педагогічні умови експертного оцінювання результатів навчальної діяльності школярів: розробка моделі експертного оцінювання, технології здійснення експертизи результатів навчальної діяльності учнів; вибір методів експертного оцінювання; створення "банку даних" про результати навчальної діяльності учнів; нормативне забезпечення діяльності експертних комісій, визначення порядку їх комплектування; дотримання принципів оцінювання знань, умінь і навичок учнів; поєднання зусиль суб'єктів навчально-виховного процесу на вдосконалення внутрішньошкільного оцінювання рівня успішності школярів; розроблення й використання діагностичних програм і методів експертного оцінювання; запровадження індивідуальних диференційованих завдань для учнів; професійна компетентність суб'єктів навчально-виховного процесу щодо експертного оцінювання результатів навчальної діяльності школярів;

підготовка учнів до експертизи результатів їхньої навчальної діяльності; організація самоконтролю учнів і здійснення самооцінки.

На основі аналізу різних підходів і варіантів проведення педагогічної експертизи розроблено й теоретично обґрунтовано модель системи внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи як системи взаємопов'язаних компонентів: цільового (визначення загальноосвітньої компетентності учнів на основі системи критеріїв і параметрів засвоєння змісту освіти в межах Державних стандартів загальної середньої освіти); змістового (результати навчальної діяльності школярів); технологічного (методика і технологія експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів; види експертного оцінювання; методи контролю; експертні методи); результативного (отримання інформації про стан навчально-виховного процесу в школі, на основі систематизації та аналізу якої розробляються конкретні заходи щодо подальшого підвищення його ефективності). Теоретичне і практичне значення моделі полягає у визначенні її компонентів та установленні об'єктивних зв'язків між ними.

Доведено, що ефективним механізмом управлінської діяльності щодо впровадження системи внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи є організаційна модель оперативного управління (ОМОУ), яка побудована на засадах визначення її змісту й форм організації, часового параметра (у розрізі навчального року). Вона охоплює такі діяльнісно-організаційні компоненти, як зміст і форми організації експертизи, експертні методи, суб'єкти експертного оцінювання й "події" (засідання методичних об'єднань, педагогічна й методична ради, педагогічний консилиум, нарада експертів тощо).

У процесі теоретичного дослідження виявлено, що критерії оцінювання рівня знань, умінь та навичок учнів безпосередньо впливають на результати їхньої навчальної діяльності. Вони мають бути чіткими та обґрунтованими, враховувати тип закладу освіти, соціально-педагогічні аспекти організації

навчально-виховного процесу, його особливості та закономірності, що не підлягають кількісним вимірам, проте значною мірою визначають ефективність роботи школи. Упровадження особистісно орієнтованого підходу в організацію діяльності школи потребує розробки і використання критеріїв вихованості й розвитку школярів. Динаміку розвитку особистості доцільно оцінювати на основі порівняльного аналізу досягнутих результатів у критичні вікові періоди за всіма параметрами, що вимірюються. Враховуючи дані вимоги, визначено критерії оцінювання результатів навчальної діяльності школярів.

Аналіз запропонованих дослідниками варіантів проведення експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів дав змогу розробити технологію здійснення експертизи результатів навчальної діяльності учнів, у якій відображено зміст і форми роботи експертних комісій на кожному її етапі, реалізовані всі технологічні функції управління.

Виявлено, що реалізація системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів з використанням ЕОМ у практичній діяльності школи дає можливість об'єктивніше оцінювати результати діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу; стимулювати професійне зростання вчителів та підвищення якості їхньої діяльності, простежити динаміку змін успішності учнів.

Установлено, що експертне оцінювання результатів навчальної діяльності учнів значно розширює діапазон використання варіативних систем оцінки: бальна, вербальна, рейтингова, тестова тощо. Це дає можливість варіювати їх вибір і застосовувати залежно від специфіки компонента комплексного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів.

Щоб визначити ефективність упровадження моделі експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів ми розробили та науково обґрунтували компоненти, оцінні параметри і критерії комплексного оцінювання. При цьому враховували критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти (2000) і результати рейтингового

оцінювання вчителями експериментальних шкіл педагогічної доцільності і запропонованих нами компонентів.

Аналіз і синтез даних рейтингового оцінювання дали змогу визначити такі компоненти експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів: навчальні досягнення в межах навчального стандарту загальної середньої освіти; сформованість мотивації щодо навчальної діяльності та її результатів, пізнавального інтересу до навчання, ціннісних орієнтацій до навчальної діяльності та її результатів.

Для кожного компонента нами розроблено оцінні параметри, які дали можливість визначити динаміку зміни рівнів результатів навчальної діяльності учнів.

Формувальний експеримент свідчить, що впровадження системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів і стимулювання вчителів до підвищення результатів педагогічної діяльності, теоретична і методична підготовка педагогів до здійснення експертизи, а учнів до самооценки, створення позитивного морально-психологічного клімату в експериментальних школах забезпечили позитивні зміни результатів навчальної діяльності учнів.

Експеримент було проведено як комплексне дослідження в 2001/2002, 2002/2003, 2003/2006 н.р., в якому брали участь учні 5-7-х класів, педагогічні колективи ЗОШ № 15, 26, 56, 58, 91, 118 м. Кривого Рогу. У ході запровадження розробленої системи експертного оцінювання в усіх експериментальних групах сталися позитивні зміни в результатах навчальних досягнень учнів з таких предметів: українська мова, математика, англійська мова, історія, біологія. За результатами проведеного дослідження одержані такі дані: кількість учнів з початковим рівнем навчальних досягнень з математики знизилася на 4,1 % від загальної кількості (193 учня); із середнім рівнем – на 11,9 %; кількість учнів з достатнім рівнем навчальних досягнень зросла на 8,8%, а з високим – на 7,3 %; аналогічна тенденція підтверджується даними

аналізу динаміки позитивних змін рівнів навчальних досягнень з інших предметів;

У школярів експериментальних груп змінилися показники сформованості мотивації учнів до навчально-пізнавальної діяльності та її результатів. Виявлено, що високий рівень мотивації в експериментальній групі зріс на 17,1%; показники середнього рівня знизилися на 10,3%, низького - на 8,8 %.

Спостерігалася динаміка змін й показників рівня сформованості пізнавального інтересу учнів: кількість учнів з низьким рівнем сформованості пізнавального інтересу до навчання та його результатів в експериментальних групах зменшилась на 17,6%, кількість учнів із середнім рівнем збільшилась на 9,4% та високим – на 7,3%.

Позитивні зміни сталися й в показниках рівнів сформованості ціннісних орієнтацій школярів на навчальну діяльність та її результати: на 11,3% зменшилась кількість учнів з низьким рівнем сформованості ціннісних орієнтацій; в той же час на 7,3 % збільшилась їх кількість в групі учнів із середнім рівнем; кількість учнів з високим рівнем зросла на 5,4%.

Крім того в експериментальних школах зріс коефіцієнт компетентності учителів щодо експертного оцінювання навчальних досягнень учнів з 0,46 до 0,68.

Формувальний експеримент підтвердив результативність розробленої нами системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів.

Розгляд проблеми дослідження на теоретичному, методичному й практичному рівнях, здобуті результати дозволяють стверджувати, що в ході дослідження реалізовані визначені завдання, досягнута мета, підтвердилися всі компоненти гіпотези.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Автомонова О.О. Розвиток передового педагогічного досвіду в загальноосвітніх школах України в 1980 – 1994 роках: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. держ. лінгв. ун-т – К., 1995. – 190 с.
2. Акинфиева Н.В. Квалиметрический инструментарий педагогических исследований // Педагогика. – 1998. - № 4. – С.30-35.
3. Алексевич Г.Л. Принцип единства и дифференциации образования в современной школьной системе Великобритании (80-е годы): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ педагогики Украины. – К., 1992. – 242с.
4. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Эксперим.-пед. исследование. – М.: Педагогика, 1984. – 296с.
5. Амонашвілі Ш.О. Школа життя / Пер. з російської. – Хмельницький: Поділ. культурно-просвітницький центр ім. М.К.Реріха, 2002. – 172с.
6. Андрієнко О.С. Педагогічне діагностування навчованості учнів 11-13 років: Автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01 / Київ.ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 1997. – 16с.
7. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVIII вв. / Сост. С.Д.Бабишин, Б.Н.Митюров. – М.: Педагогика, 1985. – 363с.
8. Ануфрієва О.Л. Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Центр

ІППО АПН України. – К., 2000. – 18с.

9. Ануфрієва О.Л. Оцінювання роботи загальноосвітнього навчального закладу І-го ступеня за кінцевими результатами: Курс лекцій. – К.: АПН України; ЦІ ППО, 2003. – 31с.

10. Архангельский С.И., Михеев В.И. Теоретические основы научной организации педагогических исследований. – М.: Знание, 1976. – 26с.

11. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) // Избр.пед.тр. / Сост. М.Ю.Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560с.

12. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Метод. основы. – М: Просвещение, 1982. – 192с.

13. Балик Н.Р. Методика вивчення експертних систем у курсі інформатики та обчислювальної техніки: Дис. ... канд. пед.наук: 13.00.01 / Укр.пед.ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1995. – 191 с.

14. Бегей В.М. Педагогічні основи демократизації управління загальноосвітньою школою: Автореф. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Укр.пед.ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1995. – 48с.

15. Безрогов В.Г. Воспитание мальчика в ранней Ирландии // Школа и педагогическая мысль Средних веков, Возрождения и начала Нового времени: Исследования и материалы: Сб. науч. тр. / Под ред. К.И.Салимовой и др.- М.: НИИ теории и истории педагогики АПН СССР, 1991. – С.4-15.

16. Береговський З.Л. Педагогічний аналіз в управлінні сучасною школою: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикар. ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 1996. – 165с.

17. Березняк Е.С. Важнейшее звено управления школой. – К.: Рад. шк., 1981. – 151с.

18. Березняк Е.С. Важные условия повышения качества обучения и воспитания. – К.: О-во “Знания УССР”: 1982. - №7. – 49с. – (Сер. VII “Педагогическая”)

19. Березняк Е.С. Директор школы и реформа. – К.: О-во “Знания УССР”, 1988. – 48с.

20. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.:

Педагогика, 1989. – 192с.

21. Бібік Н.М. Система формування пізнавальних інтересів молодших школярів // Розвиток пед. і психол. наук в Україні 1992 – 2002. – Харків: ОВС, 2002. – ч. I. – С.410 – 423.

22. Бляшевська А.В. Формування професійних навичок оціночної діяльності у студентів вузу: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1996. – 182с.

23. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидакт. аспект. – К.: Рад. шк., 1987. – 160с.

24. Бочарникова В.М. Стимулююча функція контролю знань, умінь і навичок студентів вищої школи: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черкас. держ. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 1999. – 208с.

25. Брандт М.Ю. Педагогические взгляды Томаса Эллиота // Шк. и пед. мысль Сред. веков, Возрожденч и начала Нов. времени: Исследования и материалы: Сб. науч. тр. / Под ред. К.И.Салимовой и др. – М.: НИИ теории и истории педагогики АПН СССР, 1991. – С.221-234.

26. Бузескул В. Школьное дело у древних греков по новым данным. – Харків: Союз, 1918. – 32с.

27. Бурда М.І. Зміст шкільного курсу математики як предмет методичного дослідження // Розвиток пед. і психол. наук в Україні 1992 – 2002. – Харків: ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 350 – 360.

28. Васянович Г.П. Вступ до філософії: Навч. посібник. – Львів.: Норма, 2001. – 216с.

29. Ващенко Л.Ф. Формування оцінного компонента професійної діяльності в майбутніх учителів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 1996. – 24с.

30. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Вид. центр “Академія”, 2001. – 576с.

31. Вонсович В.П. Підвищення ефективності внутрісеместрового контролю знань майбутніх вчителів.: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1998. – 19с.

32. Выхрова В.И. Социальный механизм управления образованием в

умовлях переходу к ринку: общесоциологический анализ: Дис. ... канд. социолог. наук: 22.00.06 / Нац. юрид. академия Украины им. Я. Мудрого. – Харьков, 1997. – 199с.

33. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. – К.: Изд-во при Киев. ун-те ИО “Вища школа”, 1986. – 200с.

34. Гильбух Ю.З. Методика отслеживания успеваемости и психического развития учащихся общеобразовательной школы: начальное и среднее звено. – К.: Науч.-практ. Центр “Психодиагностика и дифференцированное обучение”, 1994. – 38с.

35. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.

36. Гончарова В.П., Легкий М.П. Контроль учебно-воспитательного процесса // Организация управления общеобразовательной школы в современных условиях. – К.: КГПИ, 1989. – С.24-30.

37. Гохман О.Г. Экспертное оценивание: Учебное пособие. - Воронеж.: Изд-во Воронеж. ун-та, 1991. – 150с.

38. Гуменюк В.В. Інформаційне забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: Автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук: 13.00.01 / Центр. ін-т післядипл. пед. освіти АПН України. – К., 2001. – 20с.

39. Гуревич К.М., Горбачева Е.И. Умственное развитие школьников: Критерии и нормативы. - М.: Знание, 1992.- 80с.

40. Гуревич И. Принципы порождают требования // Директор шк. – 1993. - №4. – С 2-11.

41. Гусак Т.М. Дидактичні умови формування у старших підлітків відповідального ставлення до учіння: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоград.держ.пед.ун-т ім.Володимира Винниченка. – Кіровоград, 1997. – 17с.

42. Гутник Г.В. Качество образования как системообразующий фактор региональной образовательной политики // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. - №1. – С.28-34.

43. Дарманський М.М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1999. – 27с.

44. Даниленко Л.І. Модернізація змісту форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: Монографія. – К.: Логос, 1998. – 140с.
45. Данилов М.А., Б.П.Есипов. Дидактика. – М.: Изд-во АПН, 1957. – 502с.
46. Денисенко С.И., Руденко Ю.С. История проблемы контроля учебной деятельности в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе // Инновации в образовании. – 2001. - №5. - С.86-96.
47. Державна національна програма “Освіта”: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62с.
48. Джуринский А.Н. История педагогики: Уч. пособие для студентов педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 432с.
49. Джуринский А.Н. Японское чудо: Мифы и реальность. Школьное образование и воспитание в Японии: Уч. пособие для студентов пед. вузов. – М.: УРАО, 1998. – 64с.
50. Диагностика и мониторинг в управлении образовательным процессом: Метод. пособие / Под ред. Т.Ф.Есенковой, С.Н.Мишина, В.В.Елисеева. – Ульяновск: ИПК ПРО, 2000. – 60с.
51. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Под. ред. В.А.Онищука. – К.: Радянська школа, 1987. –351с.- (Пед. б-ка).
52. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент у системі освіти: Навчальний посібник. – К.: МАУП, 1999. – 176с.
53. Дмитренко Г.А., Олійник В.В., Ануфрієва О.Л. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів: Навч.-метод. посібник. – К.: УП КККО, 1996. – 84с.
54. Дюдина Г.М. Оценка знаний как средство активизации учебной деятельности учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Казах. пед. ин-т им. Абая. – Алма-Ата, 1972. – 18 с.
55. Евланов Л.Г., Кутузов В.А. Экспертные оценки в управлении. – М.: Экономика, 1978. – 133с.
56. Євтух М.Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти // Розвиток пед. і психол. наук в Україні 1992 – 2002. —

Харків: ОВС, 2002. – Ч. 2. - С. 66 – 76.

57. Єльнікова Г.В. Атестація загальноосвітніх навчальних закладів в Україні: Передумови, зміст, експеримент: Наук.-метод. посібник. – Харків: ТО “Гімназія”, 1999. – 160с.

58. Єрмола А. Система науково-методичної роботи інформаційно-методичних центрів з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харк.держ.пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 1998. – 17с.

59. Єрмола А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами. – Харків: Гімназія, 1999. – 127с.

60. Загальна психологія: Підручник для студентів вищих навч. закладів / За ред. С.Д.Максименка. – К.: Форум, 2000. – 543с.

61. Загвязинский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой. – М.: Знание, 1991. – 63с.

62. Зайченко О.І. Наукові засади реформування управлінської діяльності районного відділу освіти в сучасних умовах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1998. – 179с.

63. Закон України “Про освіту” // Відомості Верховної Ради України. – 1991. - №34. – С.11-19.

64. Закон України “Про загальну середню освіту” // Поч. шк. – 1999.- №8. – С.1-8.

65. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства. – М.: Просвещение, 1989. – 295с.

66. Іванов В.М. Педагогічні умови соціалізації міських сташокласників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1998. – 20с.

67. Ивин А.А. Основание логики оценок. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1970. – 229с.

68. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы– СПб.: Питер, 2002. – 512с. -(Сер. «Мастера психологии»).

69. Ильясов Р.Р. Формирование экспертных комиссий. Организация работы с экспертами: Метод. рекомендации. – Екатеринбург: Департамент

образования, 1993. – 19с.

70. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991. – 240с.

71. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: Учеб. пособие для пед. Учебн. заведений / Под ред. А.И.Пискунова. – М.: МЦ «Сфера», 2002. – 512с.

72. Калинина Л.Н. Деятельность районных отделов образования по управлению учебно-образовательными заведениями в Украине (1917-1994 гг.): Дис. ... канд.пед.наук:13.00.01/АПН Украины, Ин-т педагогики.–К.,1996.– 193с.

73. Калинина Н., Лукьянова М. Результативность образовательного процесса: Психолого-педагогические показатели и диагностика // Нар. образование: – 2000. - №9. – С.191-197.

74. Каспаржак А. Наука управлять // Директор шк. – 1994.-№1.– С.3-12.

75. Касьянова О.М. Педагогічний аналіз навчального процесу в загальноосвітній школі як засіб підвищення його ефективності: Автореф. дис... канд.пед.наук: 13.00.01 / Центр. ін-т післядипл. пед. освіти АПН України. – К., 2000. – 18с.

76. Ковязина Е.П. Дифференциация содержания образования в старшей средней школе США: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ Педагогики СССР. – К., 1989. – 194с.

77. Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. – М.: Педагогика, 1991. – 268с.

78. Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы // Избр. пед. соч.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – С.133-163.

79. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. – М.: Нов. шк., 1993. – 140с.

80. Контроль за преподаванием учебных предметов: Пос. для учителя / Под ред. Д.И. Румянцевой– К.: Рад. шк., 1988. – 140с.

81. Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы (1917-1920г.г.). – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР. – 527с.

82. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608с.

83. Кошак В., Ситар І. Оцінювання діяльності вчителя і учня в процесі атестаційної експертизи середніх загальноосвітніх закладів // Освіта і управління – 1999. – №2. – Т 3. - С.33-40.

84. Кравець В.П. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва: Навч. посібник для студентів пед. навч. закладів. – Тернопіль, 1996. – 436с.

85. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки: Курс лекцій: Навч. посібник для студентів пед.навч. закладів та ун-тів. –Тернопіль, 1994. – 358с.

86. Критерии оценки деятельности школы и учителя: Сб. науч. тр. / Под ред. Ю.А. Васильева и др. /. – М.: АПН СССР НИИ общей педагогики. - 1976. – 85с.

87. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти / МОН України; Ін-т педагогіки АПН України. – Харків: Фоліо, 2000. – 126с.

88. Крулехт М.В., Тельнюк И.В. Экспертные оценки в образовании: Учеб. пособие для студентов ф-та. дошк. образования высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 112с.

89. Крупеніна Н.А. Діяльність керівника загальноосвітньої школи з комплексного аналізу уроку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України; Ін-т педагогіки. – К., 1995.- 24с.

90. Кузнецов А.А. Мониторинг качества подготовки учащихся: организация // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. - №5. – С.38-41.

91. Кукуев А.И. Педагогический мониторинг как функциональный инструмент управления учебно-воспитательным процессом // Завуч. – 2000. - №8. – С.10-22.

92. Кумарина Г.Ф., Кусый Ю.А. и др. Дидактика современной школы /Под ред. Онищука В. – К.: Рад. шк., 1987. – 351с.

93. Ланьков А. Вища освіта по-корейському // Вища шк. – 2001. - №4-5. – С.96-106.

94. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании. – К.: Межрег. академия персоналом, 1995. – 164с.

95. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, Юрайт, 1998. – 464с.
96. Локшина О. Діагностика навченості у школах Західної Європи // Біологія і хімія в школі. – 2002.- №2. – С.15-18.
97. Ломако Л.И. Формирование оценочных умений у подростков в обучении: (На материалах предметов гуманитарного цикла): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ педагогики Украины. – К., 1992. – 180с.
98. Ляшенко О.І. Якість освіти: проблеми оцінювання, моніторингу та управління // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. – Харків: ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 243 – 249.
99. Мадзігон В.М. Інформатизація в контексті демократизації освіти в Україні / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. – Харків: ОВС, - Ч. 1. – С. 23 – 37.
100. Майоров А. Мониторинг и проблемы информационного обеспечения управления образованием // Нар. образование. – М. – 2000. - №8. – С.21-28.
101. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДІП, 1990. – 240с.
102. Мартиненко С.М. Організаційно-педагогічні умови функціонування і розвитку середніх закладів освіти для здібних дітей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 1999.- 18с.
103. Масалітіна О.С. Педагогічні умови застосування тестів для контролю навчально-пізнавальної діяльності старшокласників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хар. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1999. – 19с.
104. Маскин В.В., Иванов В.С., Петренко А.А., Меркулова Т.К. Слагаемые успешной управленческой деятельности руководителя общеобразовательного учреждения: Метод. рекомендации. – Рязань: РОИРО, 2000. – 70с.
105. Маслов В.І. Теоретична модель професійної компетентності керівника школи та її складові // Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навч. посібник / За ред.. Л.І.Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – с. 61–77.

106. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга // Шк. технологии. – 1999. - №1-2. – С.10-21.

107. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: Учеб. пособие для высш. и сред. спец. учеб. заведений / Под ред. М.В. Захарченко. – СПб: Алетея, 2000. - Ч.1. - 428с.

108. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: Учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. Учеб. заведений / Под ред. М.В.Захарченко.- СПб: Алетея, 2000. - Ч.2. – 2000. – 493с.

109. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: ВАТ “КДНК”, 2001. – 608с.

110. Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 272с.

111. Мочалова Н. Управление качеством образования на диагностической основе // Нар. образование. – 2000. - №7. – С.62-69.

112. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. - №33. – С.4-5.

113. Николаева Н.И. Педагогические взгляды Гуарино Веронезе (на материале писем) // Шк. и пед. мысль Средних веков, Возрождения и начала Нов.времени: Исследования и материалы: / Под ред. К.И. Салимова и др. – М.: НИИ теории и истории педагогики АПН 1991. – С.162-163.

114. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта – тенденція світова //Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. – Харків: ОВС, 2002. – ч. 2. – С. 148 – 162.

115. Одерій Л.П. Оцінка в міжнародній системі освіти: Методологія та інструментарій. – К.: Київ. держ. Екон. ун-т, 1995. – 196с.

116. Оконь В. Введение в общую дидактику.–М.:Высш.шк., 1990. – 382с.

117. Опыт разработки критериев качества усвоения знаний учащимися //Методы и критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся при программированном обучении / Под ред. В.Безпалько. – М.: Педагогика, 1989. –

с.16 – 28.

118. Островерхова Н.М. Аналіз уроку: Концепції, методики, технології: - К.: ІНКОС, 2003. – 351с.

119. Паращенко Л.І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи / Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. Ред. О.В. Овчарук. – К.: “К.І.С”, 2004.– С. 73 – 85.

120. Педагогіка / За ред. А.М.Алексюка. – К.: Вища шк., 1986. – 543с.

121. Педагогіка: Навч. посібник / За ред. М.Д.Ярмаченка. – К.: Вища шк., 1986. – 543с.

122. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие / Под ред. М.В.Булановой-Топорковой. – Ростов Н/Д: Феникс, 2002. – 544с.

123. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогич. ин-тов / Под ред. Ю.К.Бабанского . – М.: Просвещение, 1988. – 479с.

124. Петренко Л. Вплив регіонального оточення на якість навчально-виховного процесу // Рід. шк. – 2001. - №12. – С.27-29.

125. Петренко Л.М. Методи експертного оцінювання в системі внутрішкільного контролю // Ціннісні пріоритети в освіті у ХХІ столітті: Матеріали Між.наук.-практ. конференції 11-13 листоп. 2003р. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – С.15-21.

126. Петренко Л.М. Особливості системи контролю за навчально-виховним процесом у сучасній школі // Рід. шк. – 2002. - №6. – С.44-46.

127. Петренко Л.М. Експертиза в якості навчання // Нива знань. - 1997. - №3. – С.30-33.

128. Петренко Л.М. Експертиза знань як засіб удосконалення управлінської діяльності керівника // Нива знань. - 2002. - №3. – С.57-63.

129. Підласий І.П. Закономірності навчання і підвищення якості знань учнів. – К.: Знання, 1981. – 46с.

130. Підласий А.І. Педагогічні умови створення та застосування діагностичних експертних систем: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черк. інж.-технол. ін-т – Черкаси, 1995. – 138с.

131. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой

деятельности (школоведческий аспект): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Криворож. пед. ин-т. – Кривой Рог, 1993. – 374с.

132. Пикельная В.С. Теоретические основы управления: Школовед. аспект. – М.: Высш. шк., 1990. – 175с.

133. Пикельная В.С. Управленческие модели в деятельности руководителя школы: (Метод. рекомендации). – Кривой Рог, 1989. – 51с.

134. Пікельна В.С., Удод О.А. Управління школою. – Дніпропетровськ: Альфа, 1998. – 283с.

135. Пікельна В.С. Учитель ХХІ століття//Нива знань. – 1997. – С.22-29.

136. Пінчук Т.О. Комплексно-цільова система діяльності педагогічного колективу із запобігання неуспішності учнів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України; Ін-т педгогіки. – К., 1998. – 19с.

137. Плинер Я.Г., Бухвалов В.А. Педагогическая экспертиза школы: Пособие для методистов, завучей и директоров школ. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 160с.

138. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. Издат. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576с.

139. Подмазин С.И. Теория и практика семестрово-блочного-зачетного режима обучения и 12-бального оценивания знаний учащихся. – Запорожье: Просвита, 2000. – 88с.

140. Полякова Г.А. Створення умов для професійного розвитку вчителів через систему контрольно-аналітичної діяльності // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб. наук. пр. / За ред. Л.І.Даниленко та ін.– К.: Логос, 2000. – С.97-100.

141. Портнов М.Л., Худоминский П.В. Оценка учебной работы школы// Критерии оценки деятельности школы и учителя / Под ред. Ю.А. Васильева и др. – М., 1976. – С.21-31.

142. Порядок державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів / Інформ.зб.. – 2002. - №1. - С.3-8.

143. Посохова Л.Ю. Харківський колегіум (XVIII – перша половина XIX ст.). – Харків: Бізнес Інформ, 1999. – 168с.

144. Поташник М. Управление качеством образования на муниципальном уровне // Нар. образование. – 2000. - №8. – С.56-59.

145. Проектирование, обеспечение и контроль качества образования и образовательных услуг: Материалы Третьей Всерос. конференции по качеству образования и Пятой Междунар. конференции “Развитие через качество”. – Москва; Тольятти: Изд-во “ТолПИИ”, 2000. – 144с.

146. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа): Постанова спіл. засідання колегії Міністерства освіти і науки України і Президії Академії пед. наук України №12/5-2 від 22.11.2001 / Інформ. зб. МОН України. – К.: Пед. преса, 2002. - №2. – 32с.

147. Психологические критерии качества знаний школьников: Сб. науч. тр. / Под ред. И.С. Якиманской. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990 - 142с.

148. П'янковський Г.В. Педагогічна оцінка ефективності військово-патріотичного виховання призовної молоді: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ.ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 1997. – 218с.

149. Рабочая книга психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 302с.

150. Разумна А.Г. Критеріально-орієнтоване тестування як засіб корекції навчальних досягнень молодших школярів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац.пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 20с.

151. Раченко И.П. НОТ учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 238с.

152. Риа ван Хувейк. Ключевые идеи – сопричастность и самостоятельность // Директор шк. – 1995. - №3. – С.22-33.

153. Рогова Т.В. Атестація навчально-виховної діяльності педагогічного колективу загальноосвітньої школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 1997. – 24с.

154. Рупняк Д.М. Организационно-педагогическая деятельность метод. службы района (города) по внедрению новых пед. идей в школ. практику: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ педагогики УССР. – К., 1991. – 161с.

155. Рыбалко Л.С. Организация самоконтроля школьников в процессе обучения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харьков.пед. ун-т им. Г.С.

Сковороды. – Харьков, 1995. – 175с.

156. Рибак О.Б. Індивідуалізація навчання в середній школі Англії: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / УДПУ ім.. Драгоманова. – К., 1994. – 156с.

157. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416с.

158. Сафронова Л.В., Грамматическая школа Св. Павла: гуманистические принципы организации образования // Шк. и пед. мысль Сред. веков, Возрождения и начала Нов. времени: Исследования и материалы / Под ред. К.И.Салимовой и др. – М.: НИИ теории и истории педагогики АПН СССР, 1991. – С. 245-267.

159. Севрук А.И. Качество в образовании: Проблемы, модели, технологии. – Пермь: ПОИПКРО, 2000. – 158с.

160. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для педвузов и ин-тов повышения квалификации. – М.: Нар. образование, 1998. – 256с.

161. Семиченко В., Заслуженюк В. Проблема педагогічного оцінювання // Рід.шк. – 2001. - №7. – С.3-9.

162. Сікорський П., Сікорський С. До проблем визначення критеріїв педагогічного оцінювання // Рід. шк. – 2001. - №8. – С3-6.

163. Система форм и методов воспитания ответственного отношения школьников к учению: Межвузов. сб. науч. тр. / Под ред. А.П. Медведицкова и др. – Омск: Омский пед. ин-т им. А.М. Горького, 1990. – 122с.

164. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368с.

165. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования. – М.: Педагогика, 1978. – 208с.

166. Скаткин М.Н., Проблемы современной дидактики. - М. – Педагогіка, 1984. – 96 с. – (Воспитание и обучение, Б-ка учителя).

167. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512с.

168. Словарь русского языка / Под ред. А.П.Евгеньева и др.: В 4 т. – М.: Рус. яз., 1988. – Т.4. – 800с.
169. Содружество ученого и учителя: Л.В.Занков: Беседы с учителями; Работаем по системе Л.В.Занкова: Кн. для учителя / Сост. М.В.Зверева, Н.К.Индик. – М.: Просвещение, 1991. – 272с.
170. Спиро Дж. Стандарты минимум и стандарты прогресса // Директор шк. – 1993. - №4 – С. 21-28.
171. Стельмашенко В.П. Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців в коледжах України: Автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 23с.
172. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 544с.
173. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. – М.: Педагогика, 1984. – 470с.
174. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення: Навч.-метод. посібник. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1998. – 333с.
175. Субетто А.И. Квалиметрия федеральной системы образования, стандарты нового поколения и рынок // Актуальные проблемы оценки и мониторинга качества в образовании: Материалы IX симпозиума “Квалиметрия человека и образования: методология и практика” / Под ред. Н.А.Селезневой, А.И. Субетто. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – Кн. 1. – С.20-33.
176. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа // Избр. произведения: В 5 Т. – К.: Рад. шк., 1980. – Т.4 – С.7-155.
177. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю // Избр. произведения: В 5 Т. – К.: Рад. шк.. – 1980. – Т.2. - С.447-698.
178. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы // Избр. произведения: В 5 Т. – К.: Рад. шк. 1980. – Т.4. - С.413-656.
179. Сухомлинский В.А. С чего начинается гражданин // Избр. произведения - К.: Рад. шк. – 1980. – Т.3. - С.379-387.
180. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі: Наук.-метод. посібник / За ред.

А.М.Єрмоли. – Харків: Пошук, 2000. – 260с.

181. Тллашев Х.Х. Общепедагогические и дидактические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи Средневековья / Под ред. Л.И.Пискунова, Г.П.Матвиевской. – Ташкент: ФАН, 1989. – 145с.

182. Третьяков П.И., Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. – М.: Нов. шк., 2001. – 297с.

183. Тютин А.А. Критерии эффективности работы с педагогическими кадрами // Критерии оценки деятельности шк. и учителя: Сб. науч. тр. / Под ред. Ю.А.Васильева и др. – М, 1976. – С.68-76.

184. Украинский советский энциклопедический словарь / Под ред. Ф.С.Бабичева и др. – К.: Укр. сов. энциклопедия им. М.П.Бажана, 1989. – Т.3. – 781с.

185. Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції 28-30жовт., 1998 р. / За ред. В.П.Андрущенко та ін. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 335с.

186. Ушинский К.Д. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» // Пед. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1988. – Т.1. – С.385-498.

187. Філософія освіти ХХІ століття. Виступ міністра освіти і науки України, академіка НАН України В.Г.Кременя на наук. ювіл. сесії Академії пед. наук, присвяченій 10-річчю АПН // Освіта. – 2002. - №58. – С.1-3.

188. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих пед. закладів освіти. – К.: Вид. центр “Академія”, 2001. – 528с.

189. Фрумин И. Пути инновационной школы // Дир. школы. - 1993. - №4. – С.8-14.

190. Хайруліна В.М. Організаційно-педагогічні основи функціонування українського коледжу: Афтореф. дис. ... канд. Пед. наук: 13.00.01 / АПН України; Ін-т педагогіки. - К., 1995. –28с.

191. Халас К. Учебно-воспитательная система формирования индивидуальности в творческой сельской школе Польши: Дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / НИИ педагогики АПН Украины – К., 1996. – 366с.

192. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой

октябрьской социалистической революции): Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/Сост. и автор вводных очерков С.Ф.Егоров.–М.:Просвещение,1986.– 432с.

193. Хрыков Е.Н. Теоретические основы внутришкольного управления. – Луганск: Альма-Матер, 1999. – 117с.

194. Чакмазян В.Б. Исследование факторов повышения эффективности качества обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Армян. гос.пединститут им. Абовяна. – Ереван, 1981. – 25с.

195. Чепелев П.Н. Образовательный мониторинг: формируется понятие // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. - №5. – С.47-51.

196. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152с.

197. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437с.

198. Шаркунова В. Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педгоіки АПН України. - К., 1998. – 16с.

199. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех. Психология бизнеса. – М.: Прогресс. – 229с.

200. Шемет П.Г. Педагогічні умови розвитку середніх загальноосвітніх навчальних закладів нового типу: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Полт. держ. педінститут ім. В.Г.Короленка. – Полтава, 1996. – 187с.

201. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в shk. – М.: Рос. педагогическое, 1998. – 354с.

202. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. – М.: Парсифаль, 1994. – 75с.

203. Шубин Н.А. Внутришкольный контроль: Пособие для руководителей shk. – М.: Просвещение, 1977. – 240с.

204. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 158с.

205. Энциклопедический словарь: В 2 Т. / Под ред. Б.А.Введенского и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – Т.2. – 736с.

206. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560с.
207. Jerry Van Zantvoort The Learning Educational Organization and Life-long Learning. – Fontys University of Professional Education, The Netherlands. 2000. – P.164-177.
208. Linke R.D. Some Principles For Publication Of Performance Indicators In Higher Education // Higher Education Management, 1992. - #4. – P.194-203.
209. Zucier P. Performance Indicators In Higher Education: Lowering The Tension Of The Debate // Higher Education Management, 1992. - #4. – P. 204-214.

ДОДАТКИ

Додаток А

Положення

про експертні комісії з питань експертизи результатів навчальної діяльності учнів

З метою поглиблення внутрішньошкільного контролю та отримання об'єктивної інформації про результати навчальної діяльності учнів, захисту прав громадян на здобуття якісної освіти, вдосконалення системи управління педагогічним процесом цим положенням регламентується порядок проведення експертного оцінювання знань, умінь і навичок школярів.

Експертиза результатів навчальної діяльності учнів проводиться відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту”, Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти, наказів обласного управління освіти, міського і районного відділів освіти.

Положення встановлює: мету й завдання експертизи результатів навчальної діяльності учнів; об'єкт, предмет і суб'єкт експертизи результатів навчальної діяльності школярів; умови й порядок проведення експертизи результатів навчальної діяльності учнів; роль експертних комісій.

I. Загальна частина

1.1. Експертиза результатів навчальної діяльності учнів (надалі експертиза) – це визначення їхньої компетентності на основі системи критеріїв і параметрів засвоєння змісту освіти в межах державних стандартів загальної середньої освіти, оцінна діяльність суб'єктів управління навчально-виховним процесом.

1.2. Завдання експертизи: виявлення та оцінка результатів навчальної діяльності; аналіз факторів, що впливають на якість знань учнів і рівень сформованості умінь; прогнозування подальшого розвитку навчального закладу й формування управлінських рекомендацій з питань удосконалення навчально-виховного процесу; спостереження динаміки результатів навчальної діяльності школярів; формування механізму корекції управлінських рішень.

1.3. Об'єктом експертизи є результати навчальної діяльності учнів.

Предмет експертизи: якість знань і рівень сформованості умінь; якість навчально-виховного процесу; динаміка розвитку цих якостей; фактори, що впливають на якість педагогічного процесу.

Суб'єктами експертизи є учень, учитель, школа.

Рішення організаційних та інших питань, пов'язаних з проведенням експертизи, покладається на директора школи та його заступників, тимчасові експертні комісії, які затверджуються наказом керівника навчального закладу.

II. Порядок проведення експертизи

2.1. Експертиза передбачає експертне оцінювання результатів навчальної діяльності; пофакторний аналіз; формування управлінських рекомендацій.

2.1.1. Експертна оцінка результатів навчальної діяльності – це експертне судження, що виражається в кількісній чи оцінній формі (гірше, краще).

2.1.2. Пофакторний аналіз – аналіз факторів і умов, відображених по можливості кількісно, які стримують підвищення показників навчальної діяльності до вимог державних стандартів.

2.1.3. Результати пофакторного аналізу формують управлінські рекомендації, які можуть отримати директивний характер (наказ).

2.2. У процесі організації і проведення експертизи слід дотримуватися визначеного порядку: підготовчий етап, етап діяльності експертної (робочої групи, комісії), етап роботи з аналізу та узагальнення здобутих результатів, заключний етап.

2.3. Експертиза проводиться за додержання таких вимог:

2.3.1. Наказ про проведення експертизи, виданий керівником школи. Підставою є: розробка і корекція програми розвитку школи; атестація навчального закладу; результати, здобуті під час контрольних зрізів, підсумкових атестацій, іспитів, внутрішнього і зовнішнього контролю.

2.3.2. Наявність експертної комісії (групи).

2.3.3. Необхідне для проведення експертизи методичне забезпечення.

2.4. Періодичність проведення експертизи визначається планом роботи школи.

2.5. Результатом діяльності експертної комісії має бути висновок експертизи, що є підставою для розробки й коригування програми розвитку навчального закладу, комплексних заходів щодо вдосконалення навчально-виховного процесу, рекомендацій окремому вчителю чи групі вчителів, керівництву школи.

2.6. У висновку експертної комісії фіксуються:

2.6.1. Рішення експертної комісії.

Рівень знань і сформованості умінь: відповідає державному стандарту, не відповідає державному стандарту, перевищує державний стандарт.

2.6.2. Рекомендації щодо вдосконалення навчально-виховного процесу.

2.6.3. Термін повторної експертизи.

2.6.4. Висновки експертизи доводяться до відома адміністрації школи, педагогічного колективу, учнівського колективу, батьків.

III. Експертні комісії

3.1. Експертна комісія – це громадське утворення, представлене певною кількістю спеціально добраних експертів, які забезпечують репрезентативність експертних висновків.

3.1.1. Експертну комісію формує робоча група навчального закладу.

3.1.2. Створення робочої групи регламентується наказом керівника закладу освіти про проведення експертизи результатів навчальної діяльності учнів.

IV. Функції експертних комісій

4.1. Збирання інформації, необхідної для оцінювання знань, умінь і навичок учнів; професійної компетентності вчителів.

4.2. Оцінювання реального стану навчально-виховного процесу й рівня якості навчання.

4.3. Аналіз факторів, які спричиняють позитивну динаміку результатів навчальної діяльності відповідного рівня учня (групи учнів, навчального закладу).

4.4. Формування управлінських рекомендацій для окремих педагогічних працівників, керівництва школи з підвищення якості знань, рівня сформованості умінь та навичок учнів.

4.5. Відстеження позитивної динаміки результатів навчальної діяльності школярів на відповідному рівні (група учнів, навчальний заклад).

V. Порядок створення експертних комісій

5.1. Експертні комісії створюються в порядку, визначеному наказом директора школи.

5.2. Експертні комісії створюються за допомогою експертних методів, які забезпечують: визначення необхідної і достатньої кількості складу експертної

комісії; формування списку кандидатів в експерти. Як кандидати в експерти можуть залучатися вчителі, батьки, представники громадськості, керівники методичних об'єднань, а також учені, працівники управління освіти, методичних служб тощо; визначення компетентності кандидата в експерти; формування експертної комісії з компетентних кандидатів в експерти.

5.3. Особовий склад експертної комісії затверджується наказом керівника навчального закладу.

VI. Вимоги до експертів

6.1. Експерти, які входять до складу експертної комісії, повинні однозначно розуміти мету й завдання експертизи результатів навчальної діяльності учнів і відповідати певним вимогам.

6.1.1. Професійна компетентність, що поширюється на об'єкт досліджень.

6.1.2. Кваліметрична (експертна) компетентність, яка передбачає ознайомлення експерта з методологією експертного розв'язання досліджуваного завдання.

6.1.3. Об'єктивність – здатність експерта враховувати тільки необхідну для правильного розв'язання досліджуваної проблеми й давати мотивовані судження.

6.2. Незалежно від характеру об'єкта дослідження якості експерта визначаються також діловитістю і зацікавленістю в об'єктивних результатах експертизи.

VII. Порядок роботи експертних комісій

7.1. Робота експертної комісії здійснюється в три етапи

7.1.1. Перший етап:

а) збирання інформації, потрібної для оцінювання якості навчання (спостереження, тестування, анкетування, соціологічні дослідження);

б) проведення турів опитування експертів (визначення індивідуальних експертних оцінок);

в) узгодження індивідуальних експертних оцінок.

7.1.2. Другий етап:

а) організація обслуговування проміжних результатів експертизи;

б) визначення колективної експертної оцінки;

в) визначення точності й надійності колективної експертної оцінки.

7.1.3. Третій етап – оформлення висновку експертної комісії.

7.2. Результати експертизи визначаються відкритим голосуванням на підсумковому засіданні експертної комісії та оформлюються у вигляді висновку (довідки, акта, протоколу), що візується головою і секретарем експертної комісії.

VIII. Права експертних комісій

8.1. Експертні комісії мають право: збирати інформацію про об'єкт та предмет експертизи результатів навчальної діяльності учнів; за попередньою домовленістю з педагогічним працівником відвідувати навчально-виховні заняття (тематична атестація, підсумковий контроль, тестування, контрольні зрізи знань); у разі висновку експертизи “Рівень знань і сформованості умінь з навчальної дисципліни в закладі освіти (окремому класі) не відповідає державному освітньому стандарту” встановлювати термін повторного проведення експертизи результатів навчальної діяльності; запрошувати для роботи фахівців органів освіти, методкабінету, вищих навчальних закладів; отримувати в необхідних випадках від педагогічних працівників, керівників закладу освіти статистичні дані та інші матеріали з досліджуваної проблеми;

8.2. Експертна комісія в період, що настає за експертизою результатів навчальної діяльності, здійснює моніторинг (спостереження і контроль) реалізації управлінських рішень.

8.3. У разі відсутності позитивної динаміки результатів навчальної діяльності (досягнення державного освітнього стандарту) при повторній експертизі експертна комісія інформує керівництво закладу освіти про

неефективність управлінських рішень, проведених заходів щодо реалізації рекомендацій комісії.

ІХ. Відповідальність експертних комісій

9.1. Експертна комісія (особисто голова експертної комісії) несе відповідальність за об'єктивність експертизи результатів навчальної діяльності учнів, виконання всіх етапів і процедур експертизи.

Розроблено автором з використанням досвіду Департаменту освіти Свердловської області Російської Федерації.

Додаток Б
Орієнтовна узагальнена характеристика методів експертного оцінювання

	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>		<u>7</u>
п/п	<u>Назва методу</u>	<u>Характеристика методів експертного оцінювання</u>	<u>Можливі галузі застосування в педагогічній діяльності</u>	<u>Хто проводить</u>		<u>Де використовуються результати</u>
2.	<u>Опитування (бесіда)</u>	<u>Сукупність запитань, що пропонуються опитуваній особі (респонденту), відповіді якої утворюють необхідну дослідницьку інформацію [101, 49].</u>	<u>Вивчення мотивів інтересів, схильностей, життєвих планів, структури відносин в учнівському і педагогічному колективах та ін.</u>	<u>Класний керівник, заступники директора з навчально-виховної і виховної роботи</u>		П МО С Планування виховної роботи в класі
1.	<u>Анкетування</u>	<u>Певним чином структурно організований набір запитань, кожне з яких логічно пов'язане з центральним завданням дослідження. Респондент самостійно заповнює вивідник після обов'язкового інструктажу, що проводить анкетер [101, 50].</u>	<u>Виявлення статусу опитуваного (демографічні запитання) або оцінок та думок відносно певної проблеми</u>	<u>Класний керівник, соціальний педагог, заступники директора з виховної роботи, учнівське самоврядування</u>		РД Н П ЗШК ЗЕГ Адміністративне планування роботи методичних об'єднань

	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>		<u>7</u>
<u>.2.</u>	<u>Інтерв'ювання</u>	<u>За планом інтерв'ю (анкета)</u> <u>здійснюється особисте спілкування</u> <u>інтерв'юера з опитуваним, яка правило,</u> <u>в усній формі [109, 50]. Метод</u> <u>безпосереднього спілкування, який дає</u> <u>змогу одержати від співрозмовника</u> <u>інформацію, що цікавить учителя, за</u> <u>допомогою заздалегідь підготовлених</u> <u>запитань [30, 21].</u>	<u>Одержання</u> <u>соціально-психологічної</u> <u>інформації. Вивчення</u> <u>емоційних станів, норм,</u> <u>звичаїв, традицій, уявлень та</u> <u>ставлень до опитування.</u>	<u>Учитель,</u> <u>класний керівник,</u> <u>соціальний педагог,</u> <u>психолог, учнівське</u> <u>самоврядування</u>		<u>ПК</u> БЗ ІМ ЗУР <u>Планування роботи</u> <u>батьківських комітетів,</u> <u>ради школи, учнівського</u> <u>самоврядування</u>
<u>.3.</u>	<u>Метод</u> <u>полярних профілів</u>	<u>Порівняння якостей-антонімів,</u> <u>перелічених в анкеті, складеній за</u> <u>спеціальною методикою [101, 57-58].</u>	<u>Вивчення</u> <u>особливостей психологічної</u> <u>сумісності членів</u> <u>педагогічного колективу або</u> <u>взаємодії в учнівському</u> <u>колективі.</u>	<u>Психолог,</u> <u>класний керівник</u>		<u>ЗПК</u> ЗК ЗШК РШ Планування методичної роботи, виховної роботи в класі, учнівського самоврядування
<u>.4.</u>	<u>Метод парного</u> <u>порівняння</u>	<u>Порівняння групи вчителів або</u> <u>учнів компетентним представником</u> <u>(завуч або вчитель) за якимось одним</u> <u>параметром з подальшим записом у</u> <u>матриці парного порівняння у</u> <u>математичному вираженні (бали) [101,</u> <u>58].</u>	<u>Вивчення</u> <u>особливостей авторитету</u> <u>членів учительського</u> <u>колективу, їхнього ставлення</u> <u>до праці, а також ставлення</u> <u>учнів до навчання, виконання</u> <u>доручень, до певного</u> <u>навчального предмета тощо</u>	<u>Учитель,</u> <u>заступник директора з</u> <u>навчально-виховної</u> <u>роботи</u>		<u>АК</u> ПР РШ Планування роботи з підвищення професійного рівня вчителів, виховної роботи в школі, класі

	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>		<u>7</u>
.	Метод експертного оцінювання (рейтинг)	Одержання інформації від компетентних осіб (експертів), що добре знають оцінювані явища або людей [101, 67]. Інтуїтивно-логічний аналіз проблеми з кількісною оцінкою суджень і формальною обробкою результатів [55, 9]. Метод оцінювання тих чи інших сторін діяльності компетентними суддями (експертами) [123, 479].	Оцінювання освітньої діяльності навчального закладу, управлінської діяльності директора школи, окремих учителів або педагогічного колективу, оцінювання особистості.	Директор (самоатестація, самооцінювання), незалежний експерт		П АК ЗК Планування діяльності експертних груп, проектування роботи школи, розробка концепції розвитку закладу освіти, створення програм освітньої діяльності
.1.	Індивідуальна експертна оцінка	Адресується експерту, який заповнює анкету чи відповідає на задалегідь сформульовані запитання [196, 15]	Експертиза підручників, посібників, іграшок; експертне оцінювання педагогічних технологій; оцінювання якості навчання; оцінювання якості викладання навчальних дисциплін; оцінювання особистості учня й учителя; побудова навчальних тезаурусів; побудова професіограм тих, хто навчається; дидактичні дослідження	Незалежна експертна група, експертна група з досвідчених учителів (керівники МО), психолог		П Н РД ПК АК МО Розробка авторських програм, підручників. Прогнозування діяльності школи. Створення програм розвитку школи
.3.	Морфологічний експертний метод	Об'єкт дослідження структурується на основні елементи, і розглядаються числені комбінації елементів, узятих в одному із зафіксованих можливих станів [196, 15]	Вивчення якостей підготовки педагогічних кадрів	Заступник директора з навчально-виховної роботи		АК ІМ С П Атестація педагогічних кадрів, адміністративне планування

	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>		<u>7</u>
<u>.4.</u>	<u>Рейтинг-тест</u>	<u>Адресується компетентним експертам для оцінювання знайомих [101, 69]</u>	<u>Дослідження самого експерта через оцінювання іншого</u>	<u>Директор</u>		<u>ЗЕГ</u> РД Комплектація експертних груп
<u>.5.</u>	<u>Метод незалежних характеристик</u>	<u>Обробка інформації про особистість, що надійшла з різних джерел [101, 69]</u>	<u>Виявлення характерних тенденцій у поглядах суб'єктів навчально-виховного процесу (вчителів, учнів та їхніх друзів, батьків, шкільного лікаря, психолога, соціального педагога тощо)</u>	<u>Директор, психолог</u>		<u>ЗЕГ</u> П ЗШК Батьківські збори, адміністративне планування
<u>.6.</u>	<u>Соціометрія</u>	<u>Опитуваний ставиться в ситуацію вибору членів групи за тим чи іншим критерієм залежно від мети дослідження з подальшим заповненням матриць вибору та побудовою соціограми [101, 70-72]</u>	<u>Отримання “моментального знімка” групових відносин; вимірювання ступеня згуртованості групи; оцінювання кількісних взаємин членів колективу, їхнього авторитету. Вивчення комунікативних властивостей, організаторських та інших</u>	<u>Психолог</u>		<u>ПК</u> П ЗУР БЗ ІМ ЗПК Батьківські збори, збори учнівського колективу, підготовка питань на оперативну нараду, планування на місяць, тиждень (корекція річного планування роботи школи)

	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>		<u>7</u>
<u>7</u>	<u>Референтометр</u> ія	<u>Вимірювання</u> ступеня <u>референтності, тобто міри, до якої</u> <u>певний член колективу ідентифікується</u> <u>(зливається з групою, вважає її як</u> <u>найкраще оточення) з групою [101, 76].</u>	<u>Вивчення симпатій у</u> <u>групах (колективі), характеру</u> <u>стосунків, що виникають на</u> <u>основі спільної діяльності: від</u> <u>цілей діяльності та їх</u> <u>соціальної вагомості;</u> <u>соціально виправданих</u> <u>засобів досягнення та ін.</u>	<u>Класний</u> <u>керівник, психолог,</u> <u>заступник директора з</u> <u>виховної роботи</u>		<u>ЗК</u> ЗУР РД РШ ПК Вибори учнівського активу, розподіл громадських доручень (в учнівському й педагогічному колективах)
<u>8</u>	<u>Методи</u> <u>психолого-педагогічної</u> <u>діагностики</u>	<u>Оцінювання рівня психічного</u> <u>розвитку дитини [101, 76]. Система</u> <u>методів, прийомів, спеціально</u> <u>розроблених технологій і методик,</u> <u>тестових завдань, що дають змогу у</u> <u>процесі педагогічної експертизи</u> <u>установити рівень професійної</u> <u>компетенції педагогів, розвитку</u> <u>дитини, а також діагностувати причини</u> <u>недоліків і визначати шляхи</u> <u>поліпшення якості освіти [60; 88; 173]</u>	<u>Визначення</u> <u>придатності та ефективності</u> <u>педагогічних новацій;</u> <u>оцінювання формування</u> <u>практичних та</u> <u>інтелектуальних навичок;</u> <u>обґрунтування можливостей</u> <u>навчання дітей з 6-річного</u> <u>віку; визначення готовності</u> <u>дошкільнят до навчання;</u> <u>виявлення творчих здібностей</u> <u>школярів для їхнього</u> <u>оптимального розвитку;</u> <u>обґрунтування диференціації</u> <u>навчання; комплектація</u> <u>профільних класів</u>	<u>Експертна група,</u> <u>заступник директора з</u> <u>навчально-виховної</u> <u>роботи, психолог</u>		<u>МО</u> П ІМ ПК С БЗ РШ Н АК <u>РД</u> Календарно-тематичне планування; планування уроку (серії уроків), вибір форм і методів роботи в класі, диференціація і профілізація навчання; планування конкурсів, олімпіад

	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>		<u>7</u>
<u>.1.</u>	<u>Тестування</u>	<p><u>Система прийомів для випробування та оцінювання окремих психічних рис і властивостей людини, надійність яких забезпечують систематичні дослідження серед представників певних вікових, професійних, соціальних груп, результати та висновки яких враховуються, беруться як еталон, підлягають спеціальному математичному аналізу [60, 59].</u></p> <p>Розрізняють: тести інтелекту;</p> <p>тести успішності;</p> <p>тести здібностей;</p> <p>тести таланту;</p>	<p><u>Визначення рівня розвитку психічних процесів та властивостей людини.</u></p> <p>Вимірювання та оцінювання рівня інтелектуальних здібностей і швидкості їх розвитку в учня з подальшим визначенням коефіцієнта інтелектуальності (тести Біне-Сімона і тест Векслера). Визначення фактично здобутого учнем рівня знань або вмінь у певній галузі навчальної діяльності. Діагноз, прогнозування рівня знань чи умінь, досягнення якого є ймовірним для учня за певних умов навчання. Встановлення рівня розвитку певних якостей у момент дослідження за конкретних умов життя, навчання та виховання особистості</p>	<u>Психолог</u>		<p><u>ПК</u></p> <p>П Н ІМ С МО БЗ РШ Планування роботи з талановитими і обдарованими учнями; розробка заходів щодо подолання неуспішності;</p> <p>Комплектація гуртків, творчих колективів; планування конкурсів, оглядів; вибір спрямованості секцій, гуртків, розподіл годин варіативної частини навчального плану</p>

	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>		<u>7</u>
1.	<u>Метод самооцінки</u>	<u>Оцінювання учнем, що досліджується як суб'єкт навчально-виховної діяльності, власних здібностей за шкалою самооцінки [196, 15].</u> Оцінювання власної професійної підготовки вчителем	<u>Визначення рівня соціальної адаптації особистості як регулятора поведінки і діяльності; організація морального і громадянського виховання</u>	<u>Соціальний педагог, класний керівник</u>		<u>П</u> МО ІМ ПК Планування роботи на уроці, додаткових занять з учнями; планування методичної роботи
2.	<u>Метод педагогічного консилиуму</u>	<u>Колективне обговорення результатів дослідження особистості чи групи учнів (класу) за допомогою різних методів оцінювання й самооцінки з подальшою розробкою програми діяльності [11; 196].</u> <u>Колективне обговорення та оцінювання результатів вивчення особистості учня і колективна розробка заходів щодо подолання виявлених недоліків [123, 482].</u>	<u>Діагностика навчальних здібностей школярів, їх адаптація до навчання в школі (колективі)</u>	<u>Психолог, соціальний педагог, медпрацівник, класний керівник</u>		<u>ПК</u> МО П С Планування навчально-виховної роботи в певному класі; здійснення класно-узагальнюючого контролю

	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>		<u>7</u>
.	<u>Метод моделювання</u>	<u>Створення і дослідження моделей (сміслово представлена і матеріально реалізована система, що адекватно відображає предмет дослідження, наприклад моделює оптимізацію структури навчального процесу, управління педагогічним процесом тощо) [188, 38].</u> “Процес і метод пізнання, що дозволяє вивчати деякі загальні закономірності, оскільки модель дає змогу пояснити нагромаджені факти навіть тоді, коли ще немає розробленої теорії” [131, 191].	<u>Визначення оптимальних умов управління процесом навчання і виховання з можливим застосуванням математичних методів та кібернетичних моделей.</u>	<u>Заступники директора з навчально-виховної і виховної роботи.</u>		<u>П</u> ЗШК ЗК Адміністративне планування і пронозування
.	<u>Педагогічна кваліметрія</u>	<u>Комплексні кількісні оцінки якості будь-яких об’єктів (предметів, явищ, процесів) [196, 8].</u> Наукова сфера, що поєднує методи кількісного оцінювання якості продукції [2, 30].	<u>Оцінювання якості початкової, середньої освіти, оцінювання складності тексту; вимірювання рівня вихованості, фізичного розвитку особистості; оцінювання здоров’я учнів, їхнього рівня творчого розвитку за певний проміжок часу тощо.</u>	<u>Учитель, класний керівник, керівник фізвиховання, медичний працівник.</u>		<u>МО</u> П ПК Н БЗ РШ С Планування навчально-виховної роботи в класі, школі

	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>		<u>7</u>
1.	<u>Моніторинг</u> <u>якості навчання</u>	<u>Регулярні процедури</u> <u>експертизи якості освітніх послуг з</u> <u>метою управління навчально-виховною</u> <u>системою освіти, своєчасного</u> <u>запобігання несприятливим, критичним</u> <u>або недопустимим ситуаціям у сфері</u> <u>освіти [88, 81]. Система безперервного</u> <u>вивчення стану знань і умінь учнів, яка</u> <u>органічно вписана в навчальний процес</u> <u>школи [90; 100; 201].</u>	<u>Оцінювання</u> <u>результатів пізнавальної</u> <u>діяльності відповідно до</u> <u>стандартів освіти, їх корекція;</u> <u>науково-методична</u> <u>експертиза з подальшим</u> <u>прийняттям управлінських</u> <u>рішень, відстеження якості</u> <u>наданих школою освітніх</u> <u>послуг.</u>	<u>Заступник</u> <u>директора з навчально-</u> <u>виховної роботи, учитель</u>		<u>П</u> РД Планування управлінської діяльності в навчальному закладі.
1.	<u>Метод аналізу</u> <u>продуктів дитячої</u> <u>діяльності.</u>	<u>Розгляд виконаних учнями</u> <u>робіт (продуктів діяльності) – письмові</u> <u>роботи, вироби, малюнки, моделі,</u> <u>фотографії тощо, їх зіставлення на</u> <u>різних етапах навчання та аналізу, а</u> <u>також спостереження за діяльністю</u> <u>учнів з метою виявлення якості,</u> <u>динаміки роботи, її темпу, вправності у</u> <u>дії, ставлення до завдання [60, 66].</u>	<u>Вивчення розумових,</u> <u>емоційних, вольових та</u> <u>характерологічних якостей і</u> <u>властивостей особистості.</u>	<u>Учитель,</u> <u>класний керівник,</u> <u>психолог, керівник</u> <u>гуртка, секції.</u>		<u>ПК</u> МО С Підготовка і проведення педконсилиуму, використання матеріалів на батьківських зборах (класних, шкільних), планування методичної роботи і внутрішньошкільного контролю.

	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>		<u>7</u>
<u>0.</u>	<u>Метод</u> <u>вимірювання</u>	<u>Присвоєння чисел речам</u> <u>відповідно до певних правил</u> (наприклад, коефіцієнт <u>інтелектуальності “IQ”</u>). <u>Використовуються вимірювальні</u> <u>шкали:</u> - шкала найменувань (номінальні виміри) – групування об’єктів у класи, кожному з яких присвоюється певна цифра; - порядок у шкалі виміру (оскільки у вимірюваних предметах різна кількість якості, використовують якість “упорядкованих” чисел); інтервальні виміри (таке присвоєння чисел предметам, коли однакові різниці чисел відповідають однаковим різницям значення вимірюваної ознаки чи якості предмета); вимірювання відношення (відрізняється від інтервального тільки тим, що нульова точка не довільна, а вказує на відсутність вимірюваної якості) [188, 38-39].	<u>Здійснення</u> <u>педагогічного дослідження</u> <u>динаміки успішності</u> <u>(неуспішності), розвитку</u> <u>особистості.</u>	<u>Заступник</u> <u>директора з навчально-</u> <u>виховної роботи</u>		<u>МО</u> ПК П РД Планування навчально- виховної роботи, диференціація, організація індивідуального і групового навчання

	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>		<u>7</u>
1.	<u>Метод педагогічного спостереження</u>	<u>Організоване дослідження педагогічного процесу в природних умовах. Розрізняють спостереження пряме, опосередковане та самоспостереження [30, 20].</u> Цілеспрямоване, довільне, спеціально організоване сприйняття тих чи інших явищ дійсності [101, 34].	<u>Вивчення дітей у процесі їх навчання і виховання (пряме спостереження); фіксування природної поведінки дітей без впливу педагога (опосередковане спостереження; споглядання внутрішніх процесів з одночасним спостереженням за їх зовнішніми виявами для визначення процесу соціальної адаптації старшокласників; визначення рівня розвитку взаємовідносин “учитель-учень”, “учитель-учитель”, “учитель-батьки”, “учень-учень”, “учень-батьки”, дослідження форм та видів спілкування учнів у колективі.</u>	<u>Учитель, класний керівник, психолог, соціальний педагог.</u>		<u>МО</u> ІМ ПК П БЗ Планування класно-урочної діяльності, гурткової, факультативної роботи.

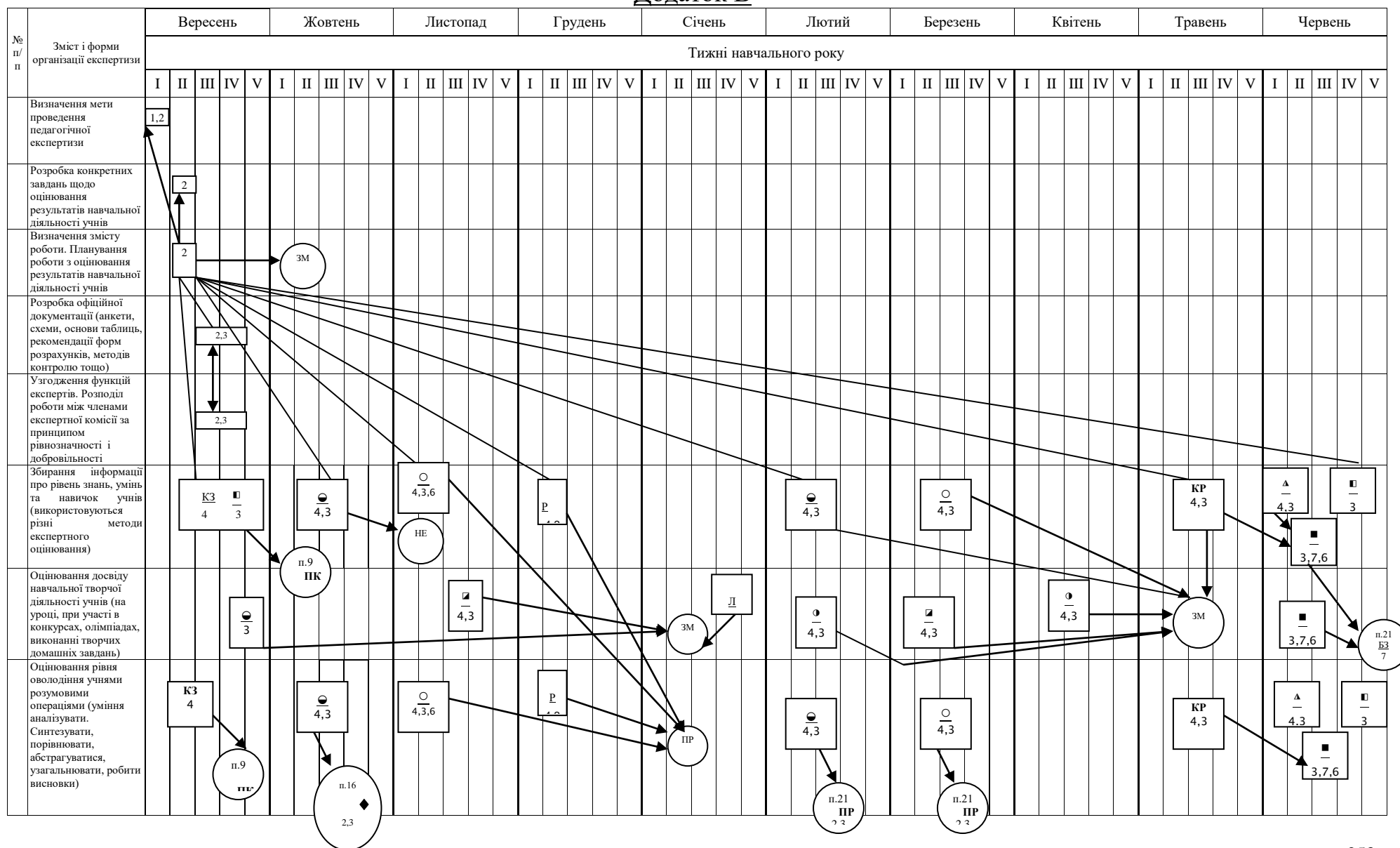
	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>		<u>7</u>
<u>2.</u>	<u>Атестація</u>	<u>Основна форма державного контролю за діяльністю навчальних закладів з метою оцінювання реального стану організації та здійснення навчально-виховного процесу [142, 5].</u>	<u>Установлення відповідності навчально-виховних досягнень учнів вимогам навчальних програм, забезпечення їхнього виховання та розвитку, підготовки та продовження навчання чи подальшої трудової діяльності.</u>	<u>Директор, заступник директора з виховної і навчально-виховної роботи, атестаційна комісія (експертна комісія).</u>		<u>П</u> Н МО АК ЗШК Вдосконалення тематичного контролю знань; внутрішньошкільний контроль за виконанням навчальних програм, попередження неспішності.
<u>3.</u>	<u>Дискусія</u>	<u>Суперечка, обговорення певного питання, що ґрунтується на обміні думками учасників дискусії (учителів, учнів, батьків), якій передують коротке вступне слово вчителя або учня (керівника дискусії).</u> Форми дискусії: “круглий стіл” – бесіда, в якій беруть участь 5-6 учасників, котрі обмінюються думками як між собою, так і з аудиторією; засідання експертної групи (“панельна дискусія”), в якій беруть участь 4-6 учасників разом з обраним головою, спочатку група обговорює певну проблему, потім пропонує свою позицію решті колективу у формі повідомлення чи доповіді; форум – обговорення, в якому експертна група обмінюється думками з аудиторією [30, 293].	<u>Вивчення думок щодо доцільності використання варіативної частини навчального плану, упровадження різноманітних форм роботи, які сприяють відродженню національної культури, розвитку і становленню шкільних традицій. Дослідження різноманітності форм і методів навчально-виховної роботи.</u>	<u>Класний керівник, заступник директора, директор.</u>		<u>ІМ</u> МО БЗ ЗУР РШ РД Планування виховної роботи в класі, школі.

	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>		<u>7</u>
4.	<u>Організаційно-діяльнісна гра</u>	<u>Ігрова процедура в роботі з моделлю, тобто спілкування учасників (учителів і керівників або учнів і вчителів) у процесі імітації певної ситуації, явища з тією чи іншою мірою адекватності процесів, що відбуваються реально за розподіленими ролями. Наприклад, створення ігрової ситуації “Виявлення недоліків освіти та шляхів їх подолання”, “Створення нової методичної служби” [164; 180; 197].</u>	<u>Визначення структури діяльності навчального закладу чи його підструктури (окремої служби, об’єднання тощо), доцільності й ефективності; експертна оцінка з метою вибору та оцінювання рішення з подальшим проектуванням на основі отриманого матеріалу, який з’явився під час розвитку подій в усіх ігрових групах.</u>	<u>Директор, заступники директора.</u>		<u>П</u> РШ ЗШК МО ЗУР Моделювання, реорганізація діяльності структурних підрозділів освітнього закладу.
5.	<u>Метод мозкової атаки (штурму).</u> Метод синектики (різновид мозкової атаки)	<u>Відокремлення процесу генерування ідей від процесу їх оцінювання (приймається будь-яка ідея) та вироблення рішення.</u> Мозкова атака, яку ведуть професіонали (дозволяється конструктивна критика), що розв’язують завдання з використанням приймів, які ґрунтуються на різноманітних видах аналогії: цілі задаються напередодні проведення “мозкової атаки”; передусє проведення аналізу (може бути поверховий); оцінка результатів надається в усній формі і побудована на логіці (а не на експерименті); фіксується стратегія [180; 197].	<u>Моделювання процесів, явищ; проектування діяльності; експертна оцінка здобутих результатів, педагогічних інновацій, технологій, ефективності застосування певних форм і методів роботи.</u>	<u>Директор, заступники директора.</u>		<u>С</u> МО ІМ Розробка концепції розвитку школи, окремих програм.

Умовні позначення:

РД – нарада при директорові;	[2; 30; 55; 60; 88; 90; 100; 101; 109; 123; 131; 142; 173;
Н – наказ;	180; 188; 196; 197; 201]
П – педрада;	
ІМ – інструктивно-методична нарада;	
С – семінар;	
ПК – консиліум;	
МО – засідання методоб'єднання (кафедри, циклової комісії);	
БЗ – батьківські збори;	
РШ – рада школи;	
ЗПК – засідання профспілкового комітету;	
ЗК – збори колективу;	
ОН – оперативна нарада;	
ЗУР – засідання учнівської ради;	
ЗШК – загальношкільна конференція;	
АК – засідання атестаційної комісії;	
ЗЕГ – засідання експертної групи.	

Додаток В



Організаційна модель оперативного управління системою експертного оцінювання результатів навчальної діяльності
Розроблено автором

Додаток Д

План

проведення методичного семінару для вчителів школи з проблеми «Внутрішньошкільне експертне оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи»

Тема 1. Мета і завдання внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів

Тема 2. Функції оцінки знань, умінь і навичок учнів школи

Тема 3. Теоретичні засади та практичне застосування соціальної, педагогічної та стимулюючої функції експертного оцінювання результатів навчальної діяльності школярів в історії педагогіки

Тема 4. Оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної школи в структурі середнього загальноосвітнього закладу

Тема 5. Сучасні педагогічні технології оцінювання знань, умінь і навичок учнів: традиційний і нетрадиційний підхід

Тема 6. Вікові та індивідуальні особливості учнів основної школи

Тема 7. Експертні методи оцінювання навчальних досягнень учнів

Тема 8. Технологія внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів

Тема 9. Розробка управлінського рішення з урахуванням даних педагогічної експертизи (самоекспертизи)

Розроблено автором

Додаток Ж

План проведення практичних семінарів з проблеми «Експертне оцінювання результатів навчальної діяльності учнів у практичній діяльності педагогів»

I. Особливості внутрішньошкільного контролю за рівнем знань, умінь і навичок учнів основної школи в умовах упровадження системи експертного оцінювання результатів навчальної діяльності

1. Доповідь «Експертне оцінювання як складова контрольно-аналітичної функції керівників навчально-виховного процесу»

Виступи:

а) суть і основні види контролю успішності учнів

б) складові контролю навчальних досягнень школярів

в) оцінювання результатів навчальної діяльності учнів

г) зарубіжний досвід оцінювання знань, умінь і навичок школярів

2. Демонстрація фрагментів уроків з математики, української та англійської мови, історії, біології, які відображають взаємодію вчителя і учнів у процесі здійснення контролю знань, умінь і навичок 12-бальною шкалою оцінювання навчальних досягнень учнів

3. Мозковий штурм «Результати навчальної діяльності учнів. Що оцінювати?»

4. Підведення підсумків

II. Компетентність учителів щодо експертного оцінювання знань, умінь та навичок учнів

1. Обговорення проблеми в загальному колі: «Визначення професійних умінь керівників навчально-виховного процесу щодо здійснення внутрішньошкільного експертного оцінювання»

2. Коло ідей «Стилі співпраці вчителя і учнів на уроці»

3. Фрагменти уроків з демонстрацією методів роботи, спрямованих на організацію творчої співпраці вчителя і учнів та застосуванням експертних методів оцінювання результатів навчальної діяльності учнів

4. Підведення підсумків

III. Критерії оцінювання результативності навчання сучасних школярів основної школи та застосування їх в практичній діяльності вчителів

1. Дискусія на тему: «Якими мають бути критерії оцінювання результатів навчальної діяльності учнів та як їх застосовувати в практичній діяльності вчителів?»

2. Педагогічний тренінг: застосування критеріїв оцінювання для визначення рівнів мотивації навчальної діяльності учнів, рівнів сформованості їх ціннісних орієнтацій на навчально-пізнавальну діяльність та рівнів сформованості пізнавальних інтересів

Практичне заняття: використання методу педагогічної діагностики для визначання результатів навчальної діяльності учнів (використання ПК)

Розроблено автором

Додаток 3

Анкета № 1

Шановний колего!

Пропонуємо Вам проранжувати анкетні питання за n-бальною шкалою (n – кількість анкетних питань, що становить 7). Цифрою 1 позначте найвагоміший фактор; цифрою – 7 найменш вагомий фактор.

№ п/п	Ран г	Анкетні питання	Відповіді	Примітки, пояснення
1		Ваш педагогічний стаж		Стаж указати в роках
2		Категорія, звання		Указати яке
3		Кількість публікацій, статей, участь у конкурсах		У будь-яких виданнях (кількість)
4		Кількість розроблених методичних матеріалів, що використовуються у школі, районі, місті		Указати кількість і тематику
5		Участь у методичній роботі: конференціях, семінарах, засіданнях районних методичних об'єднань, керівництво методичними об'єднаннями, школами передового педагогічного досвіду, творчими групами тощо (доповнити)		Підкреслити те, що стосується Вас
6		Участь у фронтальних тематичних перевірках шкіл, у здійсненні внутрішньошкільного контролю, в експертизах, у проведенні соціологічних досліджень у школі, районі (доповнити)		Підкреслити те, що стосується Вас
7		Ваше ставлення до використання експертних методів у ході аналізу проблеми: позитивно, негативно, байдуже		Підкреслити

Будь ласка, обов'язково підпишіть анкету.

[69]

Додаток К

Анкета № 2

Шановний колего!

Пропонуємо Вам відповісти на анкетні питання для кандидатів в експерти з метою подальшої комплектації експертної комісії для педагогічної експертизи результатів навчальної діяльності учнів

№№ п/п	Анкетні питання	Відповіді	Примітки, пояснення
1	Ваш педагогічний стаж		Стаж указати в роках
2	Ваше ставлення до використання експертних методів у ході аналізу проблеми: позитивно, негативно, байдуже		Підкреслити
3	Участь у фронтальних тематичних перевірках шкіл, у здійсненні внутрішньошкільного контролю, в експертизах, у проведенні соціологічних досліджень у школі, районі (доповнити)		Підкреслити те, що стосується Вас
4	Категорія, звання		Указати яке
5	Кількість розроблених методичних матеріалів, що використовуються у школі, районі, місті		Указати кількість і тематику

Будь ласка, обов'язково підпишіть анкету.

[69]

Додаток Л**Анкета № 3**

(заповнюється робочою групою)

№ п/п	П.І.Б.	Відомості про кандидатів в експерти	Рекомендації		
			так	ні	не знаю
1					
2					
3					
4					
5			+	—	?
6					
7					
8					
9					

У графі “Відомості про кандидатів в експерти” заповнюються такі дані: педагогічний стаж, звання, ставлення до експертних методів, участь у перевірках, розробці методичних матеріалів, публікацій.

[69]

Додаток М

Анкета № 4

Шановний колего!

Пропонуємо Вам як кандидатів в експерти заповнити подану нижче таблицю, в якій знаками “+” (рекомендую), “–” (не рекомендую), “?” (важко зробити вибір) проставити взаєні рекомендації. Саморекомендації не враховуються і завжди проставляється знак “0”.

Результати добору кандидатів в експерти методом
взаємних рекомендацій

Порядковий номер кандидата в експерти	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	0	?	–	+	–	–	+	+	+
2	+	0	+	?	?	–	–	+	+
3	+	–	0	+	+	+	+	?	?
4	–	+	?	0	?	+	–	+	+
5	+	+	+	–	0	?	+	+	–
6	–	+	+	?	+	0	–	+	+
7	–	+	+	+	+	+	0	?	?
8	?	?	–	+	+	?	–	0	+
9	+	+	?	?	+	+	–	+	0

Далі знакам “+”, “–”, “?” надаються числові значення: “+” – 1;

“–” – (-1);

“?” – 0

Додаток Н

**Таблиця обчислення результатів вибору кандидатів в експерти
за методом взаємних рекомендацій**

Порядковий номер кандидата в експерти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Сума набраних балів КЕ
1	0	0	-1	-1	-1	-1	1	1	1	-1
2	1	0	1	0	0	-1	-1	-1	-1	0
3	1	-1	0	1	1	1	1	0	0	4
4	-1	-1	0	0	0	1	-1	1	1	0
5	1	1	1	-1	0	0	1	1	-1	3
6	-1	1	1	0	1	0	-1	1	1	3
7	-1	1	1	1	1	1	0	0	0	4
8	0	0	-1	1	1	0	-1	0	-1	-1
9	1	1	0	0	1	1	-1	1	0	4

[69]

Додаток П

**Рейтингова оцінка системи компонентів комплексного
експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів**

Компоненти	Оцінні параметри	Рейтин- гова оцінка
Характеристика відповіді учня	Зміст відповіді: поверховий, елементарний, фрагментарний, неповний, повний, логічний, доказовий, творчий	7
Якість знань	Правильність, осмисленість, глибина і гнучкість, системність, узагальненість, міцність, інтелектуальний розвиток	1
Сформованість навчальних умінь	Уміння використовувати знання на практиці в стандартних і нестандартних ситуаціях, пізнавальні навчальні уміння, творчі уміння у використанні знань	2
Рівень оволодіння розумовими операціями	Уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагуватися, узагальнювати, робити висновки	4
Досвід творчої діяльності	Уміння розв'язувати завдання (проблеми) оригінально, нестандартно	6
Самостійність оцінних суджень	Рівень самостійності оцінних суджень, їх обґрунтованість, переконливість	5
Рівень вихованості учнів	Моральні вчинки в повсякденній поведінці учнів, соціально спрямовані практичні справи учнів у позаурочній роботі з предметів; ставлення до навчання, праці педагогів і один до одного	9
Ціннісні орієнтації школярів на навчальну діяльність і її результати	Сприйняття і розвиток загальнолюдських та національних цінностей, життєві ідеали особистості	3
Співпраця учнів та вчителів у навчально- виховному процесі	Позитивний психолого-педагогічний клімат на уроках, задоволеність учнів і вчителів результатами спільної роботи	8
Сформованість мотивації учнів щодо навчальної діяльності та її результатів	Організація навчальної діяльності з урахуванням здібностей та інтересів учнів; зацікавленість змістом навчального предмета; використання різних форм і методів роботи, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності; стиль педагогічної діяльності вчителя	2
Сформованість пізнавального інтересу в учнів	Прояв інтересу до змісту навчального предмета, дисципліни, сформованість способів його засвоєння; самостійність оцінних суджень; наявний досвід творчої діяльності	2
Знання, уміння та навички учнів	Виявлення знань і розуміння основних положень навчального матеріалу, здатність використовувати його в змінених чи стандартних ситуаціях; уміння аналізувати і систематизувати інформацію, використовувати загальновідомі докази у власній аргументації; визначати цілі власної навчальної діяльності; оцінювати окремі факти, явища, ідеї.	1

Додаток Р

**Результати порівняльного аналізу
рівнів навчальної діяльності учнів експериментальної групи
(193 респонденти)**

Навчальні предмети	Загальна кількість учнів	Рівні навчальних досягнень																							
		Початковий						Середній						Достатній						Високий					
		Констан-тувальний		Форму-вальний		Δ		Констан-тувальний		Форму-вальний		Δ		Констан-тувальний		Форму-вальний		Δ		Констан-тувальний		Форму-вальний		Δ	
		К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%
Математика	193	15	7,8	7	3,6	-8	4,2	116	60,1	93	48,2	-23	11,9	55	28,5	72	37,3	17	+8,8	7	3,6	21	10,9	14	+7,3
Українська мова	193	16	8,3	11	5,7	-5	2,6	131	67,9	112	58	-19	9,9	37	19,2	53	27,4	16	+8,2	9	4,7	17	8,8	8	+4,1
Англійська мова	193	23	11,9	11	5,7	-12	6,2	136	70,5	110	57	-26	13,5	31	16,1	57	29,5	26	+13,4	3	1,6	15	7,8	12	+6,2
Історія	193	7	3,6	-	-	-	3,6	121	62,7	98	51,2	-23	10,9	54	28,0	71	36,8	17	+8,8	11	5,7	24	12,4	13	+6,7
Біологія	193	4	2,0	-	-	-	2,1	129	66,8	92	47,7	-37	19,1	38	19,7	69	35,8	31	+15,3	22	11,4	32	16,6	10	+5,2

Додаток С

Порівняльний аналіз результатів навчальної діяльності учнів у контрольній групі (193 респонденти)

Навчальні предмети	Загальна кількість учнів	Рівні навчальних досягнень																							
		Початковий						Середній						Достатній						Високий					
		Констан-тувальний		Форму-вальний		Δ		Констан-тувальний		Форму-вальний		Δ		Констан-тувальний		Форму-вальний		Δ		Констан-тувальний		Форму-вальний		Δ	
		К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%	К-сть учнів	%
Математика	193	14	7,3	11	5,7	-3	1,6	113	58,5	106	55	-7	3,5	57	29,5	65	33,7	+8	4,1	9	4,7	11	5,7	+2	1,0
Українська мова	193	17	8,8	14	6,2	-3	1,6	123	63,7	115	59,6	-8	4,1	39	20,2	47	24,4	+8	4,1	14	7,3	17	8,8	+3	1,6
Англійська мова	193	21	10,9	17	8,8	-4	2,1	136	70,5	127	65,8	-9	4,7	30	15,5	39	20,2	+9	4,7	6	3,1	10	5,2	+4	2,1
Історія	193	5	2,6	-	-	-5	2,6	126	65,3	119	61,7	-7	3,6	50	25,9	59	30,6	+9	4,7	12	6,2	15	7,8	+3	1,6
Біологія	193	5	2,6	2	1,0	-3	1,6	126	65,3	117	60,6	-9	4,7	41	21,2	47	24,4	+6	3,1	21	10,9	27	14,0	+6	2,6

Додаток Т

Показники рівня мотивації навчальної діяльності учнів

Рівень	Основні ознаки
Високий	Систематична потреба у творчому пошуку та прагнення до самостійного засвоєння учнями необхідних знань з використанням нестандартних підходів до розв'язання проблем. Здійснення самоаналізу та самооцінки. Спрямованість на здобуття знань. Позитивні емоції від навчальної діяльності.
Середній	Епізодична потреба в самостійному засвоєнні знань та пошуку нестандартних завдань. Розуміння зв'язку між окремими завданнями та основними, що мають бути засвоєні на уроці. Отримання позитивних емоцій від досягнутого результату. Епізодично відчуває потребу аналізувати виконані завдання. За певних обставин з'являється потреба у здійсненні самооцінки.
Низький	Відсутність потреби в самостійному пошуку рішення будь-яких навчальних завдань. Спрямованість навчальної діяльності на репродуктивне відтворення знань. Виникнення потреби у використанні зразків під час виконання завдань. Необхідність постійної підтримки позитивних емоцій від досягнутого результату. Обов'язкове демонстрування практичного значення здобутих знань тепер і в майбутньому.

Розроблено автором

Додаток Ф
Показники
рівнів сформованості ціннісних орієнтацій учнів
на навчально-пізнавальну діяльність

Рівень	Основні ознаки
Високий	Яскраво виражена орієнтація на цінності учіння, прагнення до самоствердження в колективі ровесників через досягнення високих результатів у навчанні. Систематична потреба лідерства в досягненні успіхів у навчально-пізнавальній діяльності. Розуміння себе як члена суспільства та прагнення до самовизначення. Наявність життєвих ідеалів, визначення власних ціннісних орієнтацій.
Середній	Недостатньо виражена орієнтація на цінності учіння. Епізодичне прагнення до лідерства в досягненні успіхів у навчально-пізнавальній діяльності. Чітко виражена орієнтація на міжособистісні взаємодії під час навчання. Сприйняття загальнолюдських цінностей, проте не визначені власні ціннісні орієнтації.
Низький	Відсутність орієнтації на цінності учіння, проте виражена орієнтація на цінності трудової діяльності, суспільної зайнятості. Виражена орієнтація на міжособистісні взаємодії під час виконання практичних завдань. Сприйняття загальнолюдських цінностей.

Показники
рівнів сформованості пізнавального інтересу

Рівень	Основні ознаки
Високий	Стійкий інтерес до змісту навчального предмета, сформовані способи його засвоєння. Яскраво виражена самостійність оцінних суджень та наявний досвід творчої діяльності
Середній	Епізодичний прояв інтересу до навчальної дисципліни, її програмного матеріалу; недостатньо сформовані способи засвоєння навчального матеріалу, що викликає певні труднощі в навчанні; недосконалість оцінних суджень; недостатньо сформований досвід творчої діяльності.
Низький	Незначний інтерес до змісту навчально-пізнавальної діяльності; не сформовані способи засвоєння навчального матеріалу; відсутня творча складова пізнавальної діяльності.

Розроблено автором

Додаток Ц

Дані самооцінки рівнів компетентності вчителя щодо здійснення експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів
на констатувальному етапі експерименту (30 респондентів)

№ п/п	Оцінні параметри критеріїв	Учителі																														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
1	Знання Суті Педагогічної експертизи	2	1	0	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	
2	Функцій експертизи	1	1	0	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	
3	Форм організації експертизи	1	0	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	0	1	1	2	1	0	0	1	0	1	0	1	1	
4	Методик і технологій експертизи	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	2	1
5	Критеріїв оцінювання навчальних досягнень	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1
1	Уміння Застосовувати наукові підходи до експертизи	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	
2	Використовувати різноманітні форми організації експертизи	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Впроваджувати експертні методи	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	2	0
4	Використовувати діагностичні методики та технології	1	1	1	0	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	0	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1
5	Забезпечувати зворотний зв'язок про результати експертизи	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	0	1	1	1	1
Коефіцієнт компетентності вчителя з експертного оцінювання результатів		0,3	0,3	0,15	0,35	0,5	0,5	0,35	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,4	0,55	0,45	0,55	0,4	0,5	0,45	0,45	0,5	0,55	0,4	0,5	0,55	0,5	0,35	0,5	0,55	0,45	

Дані самооцінки рівнів компетентності вчителів щодо здійснення експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів на формувальному етапі експерименту (30 респондентів)

№ п/п	Оцінні параметри критеріїв	Учителі																														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
1	Знання Суті Педагогічної експертизи	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	Функцій експертизи	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
3	Форм організації експертизи	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	
4	Методик та технологій експертизи	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1
5	Критеріїв оцінювання навчальних досягнень	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	Уміння Застосовувати наукові підходи до експертизи	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
2	Використовувати різноманітні форми організації експертизи	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Впроваджувати експертні методи	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1
4	Використовувати діагностичні методики та технології	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1
5	Забезпечувати зворотний зв'язок про результати експертизи	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1
		0,65	0,9	0,75	0,8	0,6	0,7	0,75	0,8	0,75	0,85	0,65	0,85	0,8	0,7	0,6	0,85	0,75	0,85	0,75	0,8	0,9	0,9	0,9	0,8	0,75	0,7	0,7	0,65	0,65	0,65	0,6

Додаток III

Результати вивчення рівнів сформованості компетентності вчителів з експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів на констатувальному етапі експерименту

Рівні компетентності вчителів з експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів	Кількість учителів	%	$\bar{K}_{k.e.}$
Низький	13	43,3	0,46
Середній	17	56,7	
Високий	-	-	
Всього	30	100	

Результати вивчення рівнів сформованості компетентності вчителів з експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів на формуальному етапі експерименту

Рівні компетентності вчителів з експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів	Кількість учителів	%	$\bar{K}_{k.e.}$
Низький	-	-	0,68
Середній	12	40	
Високий	18	60	
Всього	30	100	